

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 68



Ronja-Debora Tomaske-Graff

**Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen
Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Ent-
scheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2020

Angaben zur Autorin

Tomaske-Graff, Ronja-Debora, M. A.

Tätigkeit als Referentin im Trainermanagement bei WBS TRAINING

Arbeitsschwerpunkt: Berufliche Weiterbildung

E-Mail: ronja.tomaske@gmail.com

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg

Layout: Ronja-Debora Tomaske-Graff, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 66892

Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 68



Ronja-Debora Tomaske-Graff

**Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen
Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Ent-
scheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen**

Berlin 2020

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	8
1. Einleitung	9
1.1. Forschungsstand und Einordnung der Arbeit	10
1.2. Fragestellungen der Analyse und Aufbau der Arbeit	11
 A Theoretische Einbettung	 12
2. Berufliche Weiterbildung	12
2.1. Die berufliche Weiterbildung in Deutschland: eine definitorische Annäherung	13
2.2. Exkurs: Die berufliche Weiterbildung im europäischen Vergleich	14
2.3. Ziele der beruflichen Weiterbildung	15
2.4. Die individuelle berufliche Weiterbildung	16
2.4.1. Statistische Verortung	17
2.4.2. Die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen	18
2.4.3. Exkurs: Arbeit – Beruf – Erwerbstätigkeit – Ehrenamt	18
2.4.4. Arbeitsdefinition für die Programmanalyse	19
 3. Didaktisches Handeln in der Programm- und Angebotsplanung	 20
3.1. Ansätze aus der allgemeinen Didaktik	20
3.2. Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung	21
3.3. Didaktische Entscheidungen in der Programm- und Angebotsplanung	22
3.3.1. Adressat_innen und Zielgruppen	25
3.3.2. Themen und Inhalte	26
3.3.3. Lehrziele und Abschlüsse	26
3.3.4. Veranstaltungszeiten/-orte und Organisationsformen	26
3.3.5. Veranstaltungsformate sowie Sozial- und Arbeitsformen	27

4. Wissensformen	27
4.1. Wissensbegriffe im historischen Kontext	27
4.2. Wissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung	28
4.3. Wissensformen in Ankündigungstexten von Programmen	30
4.3.1. Handlungswissen	30
4.3.2. Interaktionswissen	30
4.3.3. Identitätswissen	31
4.3.4. Orientierungswissen	31
 B Methodisches Vorgehen	 32
5. Die Angebots- und Programmforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung	32
5.1. Programmanalysen: Ein spezifisches Forschungsinstrument der Erwachsenen- und Weiterbildung	33
5.2. Forschungsdesign der Programmanalyse	35
5.3. Auswahl der Institution und der Datengrundlage	35
5.3.1. Kategoriensystem und Analyseverfahren	36
5.3.2. Anmerkungen zum Auswertungsprozess	38
 C Auswertung, Ergebnisdiskussion und Ausblick	 40
6. Auswertung der Programmanalyse anhand der Forschungsfragen	40
6.1.1. Anteil der individuellen beruflichen Weiterbildung am Gesamtangebot	40
6.2. Auswertung der pädagogisch/didaktischen Kategorien	42
6.2.1. Auswertung zur Kursorganisation, zu den Zielgruppen und Berufsbereichen	43
6.2.2. Auswertung der berufsbezogenen Tätigkeits- und Themenbereiche	46
6.3. Auswertung der Ergebnisse in Verschränkung mit den Kategorien der Wissensformen und Lehrziele	51
6.3.1. Auswertung der Wissensform 1: „Handlungswissen“	52
6.3.2. Auswertung der Wissensform 2: „Interaktionswissen“	54
6.3.3. Auswertung der Wissensform 3: „Identitätswissen“	55

6.3.4. Auswertung der Wissensform 4: „Orientierungswissen“	56
--	----

7. Diskussion und Fazit 58

7.1. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	58
--	----

7.2. Methodenreflexion	63
------------------------------	----

7.3. Ausblick.....	63
--------------------	----

Literaturverzeichnis 64

Anhang.....70

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report.....105

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BA	Bundesagentur für Arbeit
bwB	berufliche Weiterbildung
ibWB	individuelle berufliche Weiterbildung
IuK	Informations- und Kommunikationstechniken
EB/WB	Erwachsenenbildung/Weiterbildung
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
n	Grundgesamtheit (Mathematisches Kürzel)
Tab.	Tabelle
Ustd.	Unterrichtsstunden
VHS	Volkshochschule(n)
WB_VHS_ZuLL	Abkürzungscode des Forschungsprojekts zur beruflichen Weiterbildung in Volkshochschulen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Didaktisches Dreieck (von Hippel et al. 2019, S. 21).....	21
Abb. 2: Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld (Gieseke 2000, S. 330, überarbeitet 2006 zit. n. Gieseke 2008, S. 57).....	24
Abb. 3: Modell der Angebotsentwicklung (Schlutz 2006, S.78 erweitert und zitiert nach von Hippel et al. 2019, S. 110)	24
Abb. 4: Modell zu den Zusammenhängen zwischen den didaktischen Modellen, Prinzipien und Entscheidungen (von Hippel et al. 2019, S. 112)	25
Abb. 5: Anzahl der Kurse zur ibWB im Gesamtangebot als absolute Werte (eigene Darstellung).....	41
Abb. 6: Anzahl der Kurse zur ibWB (in absoluten Werten) in den sechs Programmbereichen (eigene Darstellung)	42
Abb. 7: Auswahl der meistgenannten Organisationsformen im Verhältnis zu den jeweiligen Veranstaltungszeiten in absoluten Werten (eigene Darstellung).....	44
Abb. 8: Verteilung der absoluten Nennungen über die Tätigkeits- und Themenbereiche (eigene Darstellung).....	47
Abb. 9: Anzahl der Angebote (absolute Werte) zur ibWB in den verschiedenen Wissensformen (eigene Darstellung).....	51
Abb. 10: Verschränkung der Wissensformen mit den Themenbereichen (eigene Darstellung).....	53
Abb. 11: Erweitertes Modell zu den Zusammenhängen von didaktischen Modellen, Prinzipien und Entscheidung unter Einbezug der theoretisch-wissenschaftlichen Ebene und den Wissensformen (eigene Darstellung basiert auf von Hippel et al. 2019, S. 112)	60

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Oberkategorien des entwickelten Kategoriensystems (eigene Darstellung).....	37
Tab. 2: Auszählungstabelle der kodierten Lehrziele in Verschränkung mit den Wissensformen (eigene Darstellung)	52

1. Einleitung

Unsere Gesellschaft ist ständigen Veränderungen unterzogen, die sich durch alle Bereiche des täglichen Lebens ziehen. Globalisierung, Migration, Digitalisierung und demografischer Wandel – all das sind Trends, die gerade im beruflichen Alltag nach einer schnellen persönlichen Anpassung und einem flexiblen Umgang verlangen. Nicht nur die digitale Umstellung von Arbeitsprozessen, sondern auch der verbreitete Wandel hin zu agilen Organisationsformen in den Betrieben bringt eine Vielzahl an Neuerungen mit sich, die Auswirkungen auf Beschäftigte und Arbeitssuchende gleichermaßen haben. Die berufliche Weiterbildung (bWB) übernimmt eine Schlüsselrolle im Kontext des lebenslangen Lernens, um die nötigen Übergänge zu begleiten und Lernprozesse auszugestalten. Die effektive Wissensaneignung und Persönlichkeitsentwicklung sowie der Erwerb neuer Kompetenzen und der Transfer in die Lebens- und Arbeitswelt des Individuums gehören zu den Aufgaben und Herausforderungen der bWB.

Einer Befragung der Bertelsmann Stiftung (vgl. Gasper & Hollmann 2015, S. 13) zur Bedeutung der Arbeit zu Folge, sehen dreiviertel der Befragten die klare Notwendigkeit, in jedem Alter an Weiterbildung teilzunehmen. Die Verantwortung für Weiterbildungsangebote zu sorgen, liegt laut einem Anteil von 64,00 % der Befragten aber bei den Arbeitgebenden¹ (vgl. ebd.). Die bWB wird demnach oft mit der betrieblichen Weiterbildung gleichgesetzt, welche jedoch lediglich einen Teilbereich ausmacht. Wie auch die geförderte bWB bietet die betriebliche Weiterbildung nur einem begrenzten Adressat_innenkreis den Zugang zur Teilnahme. Im Interesse der Betriebe liegt es, die eigenen Beschäftigten weiterzubilden, während sich die geförderte bWB an einen gesetzlich klar definierten und begrenzten Personenkreis richtet. Wie aber ist es um die bWB bestellt, die allen offen zugänglich ist? Welche Angebote finden sich im Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung (ibWB) und wie werden diese gestaltet, geplant und eingeordnet? Welche Systematisierung ergibt sich innerhalb der Angebote zur ibWB aus institutioneller und definitorischer Sicht, aber auch vor dem Hintergrund von verschiedenen Wissensformen aus analytisch-wissenschaftlicher Perspektive?

Die vorliegende Arbeit untersucht unter diesen Leitfragen verschiedene Forschungsfragen und Aspekte zur ibWB an der Volkshochschule (VHS). Die VHS gilt als die wichtigste öffentliche Weiterbildungseinrichtung mit offenen Kursen, die allen zugänglich sind (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018, S. 18). Eine VHS als Beispieleinrichtung stellt daher das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit da. Anhand der Untersuchungsobjekte, den Programmheften des Jahres 2017 der Beispieleinrichtung, wird eine Programmanalyse hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes, der ibWB, angefertigt. Die genauen Fragestellungen, die Einordnung in den Forschungsstand sowie die Verknüpfung zu einem aktuell laufenden Forschungsprojekt und der Aufbau der Arbeit werden im Folgenden beschrieben.

¹ Im Folgenden wird die genderneutrale Sprache oder alternativ der Gender-Gap, also die Schreibweise mit Unterstrich, angewendet. Übernommene direkte Zitationen und Eigennamen/Bezeichnungen verbleiben in der jeweils genutzten Schreibweise.

1.1. Forschungsstand und Einordnung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit knüpft an ein derzeit laufendes Projekt (Projektlaufzeit: April 2018 bis März 2020) unter dem Titel „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ an.² Unter der wissenschaftlichen Leitung von Fleige, Giesecke, von Hippel und Stimm sowie der wissenschaftlichen Bearbeitung durch Iffert und Thöne-Geyer wird in einer Kooperation der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung aktuell zur bWB an VHS geforscht. Dabei werden in einem triangulativen Verfahren anhand mehrerer Fallstudien an VHS verschiedene Fragestellungen untersucht. Diese umfassen die Fragen nach der Gestaltung und Entwicklung von bWB in den Programmen der untersuchten VHS, welche regionalen Besonderheiten beobachtet werden können und wie Adressat_innen und Teilnehmende die bWB an der jeweiligen VHS wahrnehmen. Durch mehrerer Programmanalysen, der Auswertung von Statistiken und der Durchführung von Interviews entsteht eine umfassende Analyse (vgl. Fleige et al. 2018, Projektwebsite WB_VHS_ZuLL). Hier ordnet sich die vorliegende Arbeit ein. Diese beschäftigt sich im Rahmen des Projekts ebenfalls mit der bWB, jedoch spezifischer mit der ibWB an der Institution VHS. Dem begrenzten Umfang einer Masterarbeit geschuldet, wird allerdings keine Triangulation, sondern eine quantitativ-qualitative Programmanalyse unter verschiedenen, an das Projekt angelehnten und eigenen Fragestellungen durchgeführt. Für eine Vergleichbarkeit innerhalb der Analysen wurde einerseits eine VHS ausgewählt, die in der engeren Auswahl für das Projekt stand und andererseits wurde das Kategoriensystem des Projekts (Stand Februar 2019) als deduktive Grundlage zur Kategorienbildung genutzt. Ziel der Arbeit ist es, einen kleinen Beitrag zum laufenden Projekt und damit auch zum aktuellen Forschungsstand zur Gestaltung der ibWB an VHS zu geben. Weitere Ziele sind mögliche Systematisierungsansätze anhand von Wissensformen weiter zu gestalten und dadurch eine mögliche Verknüpfung von Programmplanungspraxis und Programmforschung zu untersuchen.

Andere Programmanalysen zur bWB wurden in den Recherchearbeiten ebenfalls studiert, um einen Überblick zum Forschungsstand in diesem Themenbereich zu erlangen. Hier seien beispielsweise die Studien von Mader (2000) und Käßlinger (2007a) genannt. Trotz der themenspezifischen Deckung zur bWB sind die Fokusse dieser Studien divergiert ausgerichtet. Mader beschäftigt sich mit Innovationen und Trends im Bereich der bWB um die Jahrtausendwende (vgl. Mader 2000). Bei Käßlinger liegen die Schwerpunkte wiederum auf den Abschlussmöglichkeiten und Zertifizierungen der bWB (vgl. Käßlinger 2007a). Beide Studien flossen in diese Arbeit besonders im methodischen Teil bei der Erstellung des Kategoriensystems und der Kriterienerstellung zur Kodierung ein. An dieser Stelle wurden neben den genannten Studien und dem vorläufigen Kodierleitfaden des Projekts WB_VHS_ZuLL besonders auf die Programmanalysen von Schrader: „Wissensformen in der Weiterbildung“ (2003) und „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ (2011a) zurückgegriffen. Diese sind zwar nicht themenspezifisch auf die bWB

² Der Abkürzungscode des Projekts lautet: „WB_VHS_ZuLL“ und wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Dadurch können eine direkte Zuordnung und Verweismöglichkeit gewährleistet werden.

ausgerichtet, ergaben aber eine wichtige Grundlage sowohl für die Frage nach Systematisierungsansätzen als auch speziell für die Definition und Zuordnung der Wissensformen.

Für die definitorischen Ansätze im theoretischen Teil dieser Arbeit, konnten besonders die Studien „Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland“ (Bläsche et al. 2017) und „Berufliche Weiterbildung“ (Schiersmann 2007) hinzugezogen werden. Auch das Projekt WB_VHS_ZuLL benennt diese Studien als grundlegende Verweise für definitorische Ansätze.

1.2. Fragestellungen der Analyse und Aufbau der Arbeit

Im Fokus der Fragestellungen steht die ibWB an VHS. Dazu findet eine Unterteilung in zwei Leitfragen statt. Zum einen behandelt die Arbeit die Frage: „Welche didaktischen Entscheidungen werden im Planungsprozess der Angebote zur ibWB an VHS getroffen?“. Diese deskriptive Fragestellung soll anhand der Ankündigungstexte zur ibWB und verschiedener Unterfragen im Rahmen der Programmanalyse bearbeitet werden. Dazu gehört unter anderem die Frage nach der Gestaltung der Organisationsformen und Veranstaltungsformate. Aber auch, ob Zielgruppen oder Berufsbereiche ausdrücklich angesprochen werden. Welche Inhalte und Themen werden in welchem Umfang berücksichtigt und angeboten? Können einzelne Themenbereiche im besonderen Maße der ibWB zugewiesen werden? Wie zeitintensiv gestalten sich die Kurse? Wie flexibel sind die Veranstaltungen hinsichtlich des Zeitpunkts und der Präsenz der Teilnehmenden?

Es lässt sich beispielsweise vermuten, dass aufgrund der von Digitalisierung und veränderten Organisationsstrukturen tangierten Erwerbstätigen eine Vielzahl an Veranstaltungen zu diesen Themen angeboten werde. Passend dazu könnten zum Beispiel auch andere Kurse der ibWB zeitlich flexibler oder ohne zwingende örtliche Präsenz angeboten werden, um den Teilnehmenden, die in ganz unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen eingebunden sind, eine Teilnahme zu ermöglichen.

Darüber hinaus ist es auch von Interesse wie viele Angebote zur ibWB im gesamten Programm der VHS angegeben und in welchen Programmbereichen aufgeführt werden. Zeigt sich gegebenenfalls eine Differenz zwischen der definitorischen und der institutionellen Sichtweise?

Zum anderen geht die Ausarbeitung der Frage nach einer analytisch-wissenschaftlichen Systematisierung des Angebots zur ibWB anhand von Wissensformen nach. Diese lautet konkret: „Inwiefern lässt sich das Angebot zur ibWB anhand von Wissensformen systematisieren und die didaktischen Entscheidungen dahingehend einordnen?“. Dabei geht es insbesondere darum, welche Verknüpfungen von Praxis und Wissenschaft sich durch eine Systematisierung nach Wissensformen ergeben können. Dafür wird eine verbindende Analyse didaktischer Elemente vor dem Hintergrund von Wissensformen vorgenommen. Anhand welcher Kriterien kann eine Zuordnung stattfinden? Lassen sich typische Verbindungen von didaktischen Merkmalen und Wissensformen herausarbeiten? Kann die Systematisierung Planungsprozesse beeinflussen oder erleichtern? Oder ist

der Ansatz als reines Analyseinstrument zu verstehen? Welche Funktion übernehmen Lehrziele in den didaktischen Entscheidungen und bei der Zuordnung von Wissensformen? Handelt es sich um ein verbindendes Element zwischen praktischer Planung und wissenschaftlicher Analyse? Darüber hinaus ist auch eine definitorische Erweiterung der Wissensformen speziell auf den Bereich der ibWB denkbar.

Die Bearbeitung der deskriptiven Fragestellung setzt eine klare Definition der ibWB im theoretischen Teil sowie eine Ausführung zur Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) voraus. Diese werden zu Beginn des theoretischen Hauptteils bearbeitet. Die für die zweite Fragestellung relevanten Wissensformen werden im letzten Kapitel des theoretischen Hauptteils definiert und im Kontext der EB/WB betrachtet. Anschließend wird das methodische Vorgehen vorgestellt und anhand des vorliegenden Forschungsdesigns erläutert. Im Auswertungsteil werden die Ergebnisse der durchgeführten Programmanalyse anschließend mit Blick auf die hier benannten Forschungsfragen vorgestellt und diskutiert.

A Theoretische Einbettung

2. Berufliche Weiterbildung

Im Memorandum zum lebenslangen Lernen wird neben der Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit als gleichwertige Zielsetzung formuliert (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6). Das Ausüben einer Beschäftigung im Sinne einer Erwerbstätigkeit während eines langen und prägenden Abschnittes der Lebensspanne wird als Grundlage für Selbständigkeit, Wohlergehen und Erhalt der Lebensqualität angegeben (vgl. ebd.). Im Kontext des lebenslangen Lernens spielt die bWB daher eine entscheidende Rolle (vgl. Kühl et al. 2013, S. 1). Die Strukturierung und staatliche Förderung der Weiterbildung und gerade auch der bWB ist ein ausschlaggebender Faktor, um mit den anhaltenden Herausforderungen der Arbeitswelt hinsichtlich der Themen wie Digitalisierung, Fachkräftemangel und Arbeitslosigkeit, aber auch demografischer Wandel, Migration und Globalisierung umgehen zu können (vgl. Bläsche et al. 2017, S. 4). Die Definition der bWB ist nicht unproblematisch. So werden im Folgenden definitorische Annäherungen basierend auf theoretischen Auseinandersetzungen formuliert, die zumeist einer Systematisierung nach verschiedenen (Teil-) Aspekten zugrunde liegen. Dadurch lässt sich die bWB in benennbare Teilstücke gliedern, nicht jedoch als Gesamtheit eindeutig ausweisen. Ziel dieses Kapitels ist es, die bWB und die ibWB definitorisch zumindest ein- und abzugrenzen, um den Gegenstand der Analyse zu erfassen und eine Arbeitsdefinition für den methodischen Teil zu erarbeiten.

2.1. Die berufliche Weiterbildung in Deutschland: eine definitorische Annäherung

Dem Begriff der Weiterbildung werden nach Weinberg (1999, S. 11) alle Bildungsveranstaltungen für Erwachsene im Weiterbildungssystem zugeordnet. Die Kultusministerkonferenz (2001, S.4; Hervorhebungen im Original) definierte Weiterbildung 2001 als „*die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit.*“ Dies bezieht sich sowohl auf die traditionelle Kurs- und Seminarform von Weiterbildungsangeboten als auch auf die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens. Nicht zuletzt aus Gründen der divergierenden rechtlichen und finanziellen Zuständigkeiten hat sich weithin die neuralgische Unterscheidung der allgemeinen und beruflichen (und zum Teil auch der politischen) Weiterbildung etabliert (vgl. Schiersmann 2007, S. 24). Die genannten Aspekte der Weiterbildung dienen weiterhin als Grundlage aktueller Definitionen sowohl der Weiterbildung als auch der bWB (vgl. bspw. Bläsche et al. 2017, S. 6; Schiersmann 2007, S. 24).

Für eine engere Definition der bWB in Deutschland gibt es in der Literatur verschiedene Ansätze. Weinberg (1999, S. 11) greift die Zweiteilung der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung auf und richtet den Fokus auf die *Funktion* des jeweiligen Bereichs. Als Funktion der bWB wird die Berufstätigkeit der Arbeitnehmer_innen benannt. Weinberg (ebd.) gliedert die bWB in Fortbildungen für eine Anpassung oder Verbesserung beruflicher Fähigkeiten sowie in Umschulungen zum Erwerb gänzlich neuer Berufsqualifikationen. Die hier benannte Funktion findet sich unter dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit auch im Memorandum als Zielsetzung des lebenslangen Lernens wieder (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6.). Die Zweiteilung in Fortbildungen und Umschulungen umfasst jedoch nicht alle Aspekte der bWB. So werden Angebote, welche die Beschäftigungsfähigkeit fördern, diese jedoch nicht als primäres Ziel ausweisen beispielsweise ausgeklammert. Auch die grundlegende Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung ist besonders bezüglich inhaltlicher Elemente problematisch (vgl. Schiersmann 2007, S. 42).

Andere Ansätze aus dem Fachbereich der EB/WB geben daher Impulse für einen differenzierteren Systematisierungsansatz. So stehen nicht die *Funktionen*, sondern die *Initiator_innen* für die Teilnahme an der bWB im Mittelpunkt. Es werden drei Bereiche unterteilt, die sich demzufolge dadurch unterscheiden, von wem die Initiative zur Teilnahme an der bWB ausgeht (vgl. Schiersmann 2007, S. 25; Bläsche et al. 2017, S. 8):

1. *Betriebliche* Weiterbildung
2. *Geförderte* berufliche Weiterbildung
3. *Individuelle* berufliche Weiterbildung

Als Initiator_innen werden im ersten Bereich die Arbeitgebenden benannt, die betriebliche Weiterbildung für betriebszugehörige Arbeitnehmer_innen anbieten (vgl. Schiersmann 2007, S. 25). Im zweiten Bereich veranlasst oder unterstützt der Staat durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) die Teilnahme an einer Weiterbildung hauptsächlich für

Personen ohne Arbeit oder für Personen deren Arbeitsplatz gefährdet ist (vgl. ebd.). Der dritte Bereich betrifft die Teilnahme an der bWB und geht schließlich vom Individuum selbst aus und wird grundsätzlich auch als Eigenleistung finanziert. Es existieren jedoch verschiedene Gesetze und Modelle zur Bezuschussung durch den Staat für Beschäftigte. Diese werden im Kapitel 2.4. noch einmal genauer benannt.

Eine weitere wichtige Ebene bei der Definition der Weiterbildung und in der vorliegenden Ausarbeitung speziell der bWB bildet die Unterscheidung verschiedener Lernformen. Im Kontext des lebenslangen Lernens als europäisches, bildungspolitisches Konzept werden die drei Lernformen des formalen, non-formalen und informellen Lernens unterschieden. Diese übertragen Eisermann et al. (2014, S. 478) umfassend auf den Bildungsbereich der Weiterbildung wie folgt:

- *Formale Weiterbildung:* Diese führt zu einem anerkannten Abschluss oder einer anerkannten Qualifikation (z.B. das Nachholen von Schulabschlüssen).
- *Non-formale Weiterbildung:* Diese findet in organisierten Kursen und Lehrveranstaltungen statt und wird ohne Nachweis oder aber mit nicht formal anerkannten Zertifikaten abgeschlossen (z.B. Mehrzahl der Kurse an den VHS).
- *Informelle Weiterbildung:* Diese findet als selbstgesteuertes oder auch unbewusstes Lernen statt ohne organisatorischen Rahmen und Abschlüsse (z.B. Internet-recherche).

Diese Dreiteilung lässt sich nun auch für die bWB übernehmen und bietet eine weitere Systematisierungsmöglichkeit.

Wie zuvor erläutert wurde, ermöglichen die genannten Systematisierungen eine Annäherung an die Breite der bWB anhand der Funktionen, Initiator_innen und Lernformen. Eine inhaltliche oder thematische Zuordnung erweist sich jedoch als schwierig. Für die vorliegende Programmanalyse ist es daher umso wichtiger, eine möglichst konkrete Arbeitsdefinition aufzustellen, die der Angebotsauswahl für die weitere Kategorisierung zugrunde gelegt werden kann.

2.2. Exkurs: Die berufliche Weiterbildung im europäischen Vergleich

Dieser knapp gefasste Exkurs zur bWB in Europa dient der kritischen Betrachtung der zuvor definierten Merkmale bWB in Deutschland und soll Alternativen anhand des europäischen Vergleiches skizzieren. Die Systematisierungen innerhalb des Begriffes der bWB zeigen deutlich die Trennung der zuständigen Akteur_innen, besonders auch in Fragen der Finanzierung, und die damit schwer vereinbaren strukturellen Rahmenbedingungen. In Dänemark oder den Niederlanden hingegen wird bWB von einem „*komplexen System kombinierter Verantwortlichkeiten*“ (Moraal 2007, S. 8) getragen. In diesem System koordinieren sowohl der Staat als auch die Institutionen, Unternehmen sowie Individuen gemeinsam und geben damit mehr Raum für eine erfolgreiche Implementierung von bWB (vgl. ebd.). Ein weiterer Unterschied ist in Schweden und anderen skandinavischen Ländern zu beobachten. Hier wird Erwachsenenbildung als gleichberechtigter Teil

eines Bildungssystems definiert, das nicht zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterscheidet (vgl. Weinert 2010, S. 35). Dadurch können sowohl finanzielle als auch institutionelle Elemente auf allen Ebenen ineinandergreifen. Neuralgisch erscheinen daher in Deutschland besonders die begrifflichen Trennungen (gerade auch innerhalb der bWB), die wiederum auf der rechtlichen und finanziellen Segmentierung basieren.

2.3. Ziele der beruflichen Weiterbildung

Im Folgenden wird differenzierter auf die Zieldimensionen der bWB in Deutschland eingegangen, da sich diese wechselseitig mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und bildungspolitischen Positionen bedingen und sich in den Entscheidungen für die Planung und die didaktische Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten widerspiegeln (vgl. Schiersmann 2007, S. 20-21). Daher sind die Ziele sowohl für die Fragestellung nach der didaktischen Gestaltung ibWB als auch für die Arbeitsdefinition und die darauf basierende Auswahl der zu kategorisierenden Angebote von Bedeutung.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 173) umschreibt den Umfang der Zielsetzungen der Weiterbildung als Bandbreite *„von individuell persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungschancen bis hin zur Förderung von Kompetenzen für die Teilhabe an Erwerbsarbeit“*. Mit Bezug auf die bWB im Kontext des demografischen Wandels wird besonders die Fachkräftesicherung als Zielsetzung hervorgehoben (vgl. ebd.). Schiersmann (2007, S. 23) formuliert unterschiedliche Interessen und damit einhergehende Zielvorstellungen der zuvor definierten Initiator_innen zur Teilnahme an der Weiterbildung. So haben Betriebe das Ziel, fachlich und technisch gut qualifizierte Arbeitskräfte zu beschäftigen mit einer kontinuierlichen Anpassung der jeweiligen Qualifikationen (vgl. ebd.). Von staatlicher Seite stehen besonders die Ziele einer wachsenden Wirtschaft, einer niedrigen Arbeitslosenzahl sowie *„der Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“* (ebd.) im Mittelpunkt. Das Individuum stellt schließlich neben dem Erlangen und Erhalten eines Arbeitsplatzes auch den Aufstieg innerhalb der Arbeitswelt sowie die persönliche Entwicklung und die Aneignung neuer Kompetenzen als Zielsetzungen in den Vordergrund (vgl. ebd.). Die Ziele der einzelnen Initiator_innen finden sich in den drei Leitzielen der bWB wieder (vgl. ebd., S. 21-23):

- *Individuelle Regulationsfähigkeit*: Die persönlichste Zielebene umfasst die Fähigkeiten der selbstbestimmten Gestaltung der eigenen (Erwerbs-)Biografie und des Zurechtfindens und Einfügens in eine komplexe Umwelt.
- *Beschäftigungsfähigkeit*: Diese enthält zwei Dimensionen: eine individuelle Dimension zur Sicherung eines selbstbestimmten Agierens auf dem Arbeitsmarkt und eine systembezogene Dimension zur Sicherung des wirtschaftlichen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften.
- *Teilhabe an Gesellschaft/Chancengleichheit*: Diese beinhaltet das aktive Teilhaben an der Demokratie sowie das Erlangen und den Erhalt des sozialen Status.

2.4. Die individuelle berufliche Weiterbildung

Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich der Systematik nach den Initiator_innen für die Teilnahme an der bWB aus Kapitel 2.1. folgend, auf die ibWB. Diese wird nachfolgend daher noch einmal gesondert betrachtet.

Wie zuvor beschrieben wurde, geht nach diesem Verständnis die Initiative bei einer Teilnahme an ibWB vom Individuum selbst aus. Die Projektgruppe WB_VHS_ZuLL unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Ausrichtungen von ibWB, die sich mit den Zielen der bWB verknüpfen lassen. Zum einen nach der Definition von Schrader (2011a, S. 229) als Weiterbildung, die sich eng an den Berufskonzepten orientiert und durch Bund, Länder und Kammern rechtlich geregelt und auch zertifiziert wird. Diese Ausrichtung lässt sich dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit zuordnen. Und zum anderen als Weiterbildung, die in erster Linie aus beruflichen Gründen erfolgt, jedoch gänzlich in der Verantwortung des Individuums steht (vgl. Bläsche et al. 2017, S. 8). Daran schließt das Ziel der individuellen Regulationsfähigkeit und Persönlichkeitsentfaltung an. Das Ziel der Chancengleichheit und des Teilhabens an der demokratischen Gesellschaft lässt sich besser auf einer Metaebene verordnen und steht eher quer und wechselseitig zu den beiden anderen Zielen.

Die Privatperson trägt bei der Teilnahme an der ibWB die Kosten meist in voller Höhe. In einigen Fällen kann jedoch ein Anspruch auf staatliche Unterstützung geltend gemacht werden.³ In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung übernehmen die Betriebe demnach keine direkten Kosten und die Teilnahme findet entweder gänzlich außerhalb oder aber nur zu einem geringen Teil während der Arbeitszeit statt (vgl. Kuper et al. 2017, S. 74). Adressat_innen oder Zielgruppen für die ibWB festzulegen, gestaltet sich schwierig. Aus dem Adult Education Survey (AES) zum Weiterbildungsverhalten ergibt sich der Ansatz, sogenannte Erwerbspersonen als Adressat_innen festzulegen (vgl. ebd., S. 75). Damit werden Personen definiert, die *„erwerbstätig sind oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und die jünger als 65 Jahre sind“* (ebd.). Dazu zählen also auch Arbeitslose, Selbständige und Beschäftigte in Elternzeit. Ausgeschlossen werden hier Personen in schulischer Ausbildung, Studierende, Praktikant_innen, Personen im Freiwilligendienst und Ruheständler (vgl. ebd.). In der Praxis erscheint diese Eingrenzung jedoch nicht sinnvoll, da Personengruppen herausfallen, die durchaus eine Rolle für den Arbeitsmarkt spielen. So gehen beispielsweise viele Studierende einer Erwerbstätigkeit nach und immer mehr Personen über 65 Jahren stehen länger im Berufsleben, was sich besonders in der Senior_innenpolitik der Bundesregierung widerspiegelt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2008, S. 5). Es kann daher im methodischen

³ So sind seit August 2016 Beschäftigte ohne Berufsabschluss förderberechtigt, wenn sie einen Abschluss nachholen möchten (vgl. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2016 Teil I Nr. 35). Nach dem zum Jahresbeginn 2019 in Kraft getretenen sogenannten Qualifizierungschancengesetz, werden Beschäftigte darüber hinaus nun auch für die Teilnahme an anderen beruflichen Weiterbildungen gefördert, sofern sie bestimmte Vorgaben erfüllen (vgl. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 48). Für Beschäftigte mit einem geringen Einkommen gibt es des Weiteren die Möglichkeit durch die Bildungsprämie eine Teilnahme an einer ibWB bezuschusst zu bekommen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 1).

Teil geprüft werden, ob sich durch die Analyse ein klareres Bild von Zielgruppe und Adressat_innen ergibt.

Die Inhalte der ibWB bilden schließlich die kritischste Ebene im Rahmen einer definitorischen Festlegung. Im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung steht hier selten ein konkreter Verwertungszweck im Vordergrund (vgl. Kuper et al. 2017, S. 80). Die Frage danach, welche inhaltlichen Aspekte die ibWB definieren und woran die Ziele der Beschäftigungsfähigkeit oder aber der Persönlichkeitsentwicklung im Berufskontext festzumachen sind, ist also äußerst heikel. So lässt ein Kurs zur „Arbeitswelt 4.0“ schon am Titel seinen Berufsbezug erschließen. Entscheidet sich eine Person jedoch für den Besuch eines Meditationskurses, um am Arbeitsplatz ruhiger und fokussierter arbeiten zu können, so lässt sich der berufliche Bezug nur durch ein direktes Hinterfragen der Teilnehmendenperspektive erfahren. In der folgenden Analyse wird jedoch ein programm-analytischer Blick auf die ibWB gerichtet. Es geht daher nicht um individuelle Nutzenabsichten der Teilnehmenden, wonach hinter jeglicher Art von Kurs durchaus eine berufsbezogene Teilnahmemotivation stehen könnte, sondern um die konkreten Angebotsankündigung zur ibWB durch die Institutionen anhand der zuvor vorgestellten Arbeitsdefinition, die auf den angeführten definitorischen Ansätzen und Einordnungen basiert.

2.4.1. Statistische Verortung

Im AES werden Weiterbildungen, die vom Individuum finanziert und hauptsächlich aus beruflichen Gründen besucht werden als individuelle berufsbezogene Weiterbildungen bezeichnet. Der hier untersuchten und differenzierter betrachteten ibWB kommen die dazu erhobenen Angaben im AES daher am nächsten und werden im Folgenden kurz skizziert:

Im Vergleich zur betrieblichen Weiterbildung sind die Teilnahmezahlen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung eher gering. So nahmen 2016 laut des AES im Bereich der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten 36,00 % der Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung und 7,00 % an ibWB teil, während 13,00 % auf die nicht-berufsbezogene Weiterbildung entfielen (vgl. Bilger et al. 2017, S. 39).⁴ Unter anderem bedingen sich die Teilnahmezahlen natürlich auch aus der Verteilung der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten in den verschiedenen Segmenten. So erfasst der AES 71,00 % der Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, 10,00 % in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung und 20,00 % in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 38). Interessant ist darüber hinaus, dass ibWB im Durchschnitt sehr viel mehr Zeit in Anspruch nimmt als betriebliche Weiterbildung. So dauern anhand der Daten für 2016 betriebliche Weiterbildungsaktivitäten zu 53 % weniger als zehn Stunden, zu 36,00 % zwischen elf und 50 Stunden und nur 10,00 % der Aktivitäten haben mit einer Dauer von über 51 Stunden einen größeren zeitlichen Rahmen (vgl. Schönfeld/Behringer 2017,

⁴ Das AES ordnet die formalen Bildungsaktivitäten im Gegensatz zum deutschen Bildungsrat nicht der Weiterbildung zu, was für die internationale Vergleichbarkeit jedoch als sinnvoll angegeben wird (vgl. Bilger et al. 2017, S. 25).

S. 68.). Bei der ibWB entfällt ein deutlich größerer Anteil auf stundenintensivere Veranstaltungen. So beträgt der zeitliche Umfang bei 26,00 % der Weiterbildungsaktivitäten höchstens zehn Stunden, bei 30,00 % höchstens 40 Stunden und bei 24,00 % über 100 Stunden (vgl. Kuper et al. 2017, S. 79).

2.4.2. Die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen

Mit welchen Anteilen die ibWB an den VHS vertreten ist, lässt sich derzeit nur schwer abschätzen, da die VHS-Statistik die Anzahl der Kurse und Teilnehmenden nach der Systematik der VHS-Programmbereiche unterteilt (vgl. Huntemann et al. 2018, S. 16-17). Da bWB nicht nur im VHS-Programmbereich *Arbeit – Beruf* stattfindet, kann die genaue Anzahl der Angebote nicht angegeben werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 368). Ab dem Berichtsjahr 2018 werden im Zuge einer Revision der VHS- und Verbundstatistik im Rahmen des Verbunds Weiterbildung die Erhebungen in einer überarbeiteten Systematik durchgeführt (vgl. Ambos et al. 2018, S. 32-33). Statt der Betitelung *Arbeit – Beruf* wird fortan die Bezeichnung *Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management* in der VHS-Statistik genutzt (vgl. Arbeitskreis Bildungsberichterstattung am DIE 2018, S. 13). Die berufsbezogenen Angebote sollen nun themenunabhängig erfasst werden (vgl. Ambos et al. 2018, S. 34). Durch die neue Systematik kann eine breitere Erfassung der ibWB in der VHS-Statistik zukünftig möglich werden.

2.4.3. Exkurs: Arbeit – Beruf – Erwerbstätigkeit – Ehrenamt

Der definitorische Exkurs zu verschiedenen Begrifflichkeiten im Kontext der ibWB ist notwendig, um die folgende Arbeitsdefinition in einem erweiterten theoretischen Verständnis einzubetten. Da in der Analyse das gesamte Programm und nicht nur der Programmbereich *Arbeit – Beruf* an der VHS auf Veranstaltungen der ibWB untersucht wird, ist eine möglichst umfassende Definition, auf die sich die Auswahlkriterien stützen können, von großer Bedeutung. Dabei wird Arbeit als ein allgemeiner Oberbegriff verstanden und als eine „*zweckgerichtete bewusste Tätigkeit von Menschen, die sie unter Einsatz von physischer Kraft und psycho-physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausüben*“ (Voß 2018, S. 21) definiert. Eine enge Betrachtung des Arbeitsbegriffes stellt diesen mit einem Einkommenserwerb gleich (vgl. ebd., S. 22). Diese „*kapitalistische Form*“ (Faulstich 2015, S. 1) der Arbeit wird als Erwerbstätigkeit bezeichnet und der Berufsbegriff fungiert innerhalb der Erwerbstätigkeit als eine „*spezifische Ausprägung*“ (vgl. ebd.). Synonym für diese Art der Arbeit werden auch Begriffe wie zum Beispiel „Tätigkeit“, „Job“ oder „Anstellung“ verwendet. Des Weiteren wird auch die Art der Tätigkeit umschrieben und ebenfalls als Synonym für Erwerbsarbeit genannt wie beispielsweise „ins Büro gehen“ oder „am Schreibtisch sitzen“.

Konträr dazu bezieht der *weite* Arbeitsbegriff auch ehrenamtliche Tätigkeiten sowie Hausarbeit, Alltagsarbeit, Familienarbeit usw. mit ein (vgl. ebd.). Für die vorliegende Analyse scheint die Verwendung des engen Arbeitsbegriffs sinnvoll, da hier ein konkreter Bezug zu Erwerbstätigkeit und Beruf besteht. Jedoch erscheint gerade die Dimension

der Ehrenamtsarbeit als eine Zwischenkomponente eines möglicherweise *erweiterten* Arbeitsbegriffs. So wird dem Ehrenamt beispielsweise im Kontext der Erwerbsbiografie eine Brückenfunktion zugeschrieben, deren Ausübung die Chancen auf Ein- und Wiedereinstellung sowie beruflichen Aufstieg erhöhen kann (vgl. Mader 2000, S. 6; Voßen 2015). Des Weiteren richtet sich das Bestreben nach Teilhabe an gesellschaftlich organisierter Arbeit *„nicht nur auf individuell subsistenzsichernde Erwerbstätigkeit, sondern auch auf identitätsstiftende, individuell befriedigende Arbeitstätigkeit“* (Faulstich 2015, S. 1). Der Ansatz einer Vertiefung der Begrifflichkeit unter Einbeziehung der Ehrenamtsarbeit kann als Ausblick auf eine weitergehende Beschäftigung mit der untersuchten Thematik verstanden werden. In der vorliegenden Masterarbeit wird aus den angeführten Gründen die enge Arbeitsdefinition gewählt, um eine vorerst möglichst trennscharfe und übersichtliche Analyse zu gewährleisten.

2.4.4. Arbeitsdefinition für die Programmanalyse

Für die nachfolgende Programmanalyse wird als Bezugsnorm eine Arbeitsdefinition der Angebote zur ibWB an den VHS sowie deren Auswahlkriterien festgelegt. Diese basieren auf den zuvor herausgearbeiteten Grundlagen und differenzieren sich zum einen durch die Arbeitsdefinitionen der Projektgruppe WB_VHS_ZuLL (Stand Oktober 2018) und zum anderen durch eigene Anforderungen an die vorliegende Programmanalyse.

Angebote der ibWB an den VHS finden in formalen und non-formalen Lernumgebungen statt und richten sich an Erwachsene. Dabei handelt es sich zum einen um Angebote mit berufsspezifischen Inhalten, die eine Verwertung im beruflichen Kontext als primäres Ziel ausweisen. Diese werden dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit zugeordnet. Eine zweite Variante stellen die Angebote dar, die anhand genannter oder erschließbarer Kriterien die Beschäftigungsfähigkeit verbessern können, dieses jedoch nicht als primäres Ziel ausweisen. Hier knüpft das Ziel der individuellen Regulationsfähigkeit und damit der Persönlichkeitsentwicklung an. Das dritte Ziel der Chancengleichheit und der Demokratiebeteiligung scheint auf einer Metaebene hinter beiden Arten der Angebote durch. In den Ankündigungstexten lassen sich die Angebote zur ibWB anhand folgender Schlagwörter und damit implementierter begrifflicher Bezüge identifizieren: *Beruf, Tätigkeit und Arbeit (im ökonomischen Sinne), Erwerbstätigkeit, Job, Büro*. Bietet ein Vorankündigungstext für mehrere Angebote einen Berufsbezug durch die Nennung der begrifflichen Bezüge, so werden diese Angebote ebenfalls aufgenommen.

In der vorliegenden Untersuchung werden alle Veranstaltungsankündigungen im Programm einer VHS erfasst und auf ibWB untersucht. Dabei wird zwischen zwei Varianten unterschieden und entsprechend für die Kodierung ausgewählt:

- Das Angebot befindet sich im Programmbereich *Arbeit – Beruf*. Diese Angebote stellen die Auffassung der Beispieleinrichtung von bWB dar und werden zunächst alle aufgenommen. Eine weitere Kodierung findet jedoch nicht statt, wenn die Teilnahme nicht für jede_n offen ist, da die Offenheit des Angebots unter dem Motto

„Weiterbildung für alle“ ein grundsätzliches Leistungsversprechen der VHS darstellt (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 2011, S. 4). Des Weiteren werden keine Angebote aus diesem Programmbereich kodiert, wenn als Zielgruppe Kinder und/oder Jugendliche angegeben werden, da sich ibWB im Verständnis dieser Analyse an Erwachsene richtet.

- Das Angebot befindet sich außerhalb des Programmbereichs *Arbeit – Beruf*. Diese Angebote werden aufgenommen, sofern ein Bezug zur ibWB im Ankündigungstext anhand der festgelegten Schlagworte erschließbar wird. Des Weiteren werden alle Angebote, für die ein Bildungsurlaub beantragt werden kann, aufgenommen, da hier laut den Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder berufsspezifische Themen behandelt werden müssen (vgl. bspw. Landtag Sachsen-Anhalt 1998, § 8). Auch Angebote, die im Ankündigungstext auf Berufsgruppen oder Erwerbstätige als Zielgruppen verweisen beziehungsweise explizite Berufsbereiche nennen und die Verwertung der Veranstaltungsinhalte in diesen Zusammenhang stellen, werden aufgenommen.

Die Angebote zur ibWB werden an einen engen Arbeitsbegriff geknüpft, der sich auf die Erwerbstätigkeit mit dem primären Zweck des materiellen Einkommens bezieht und den Beruf als Spezifizierung innerhalb dieser Definition betrachtet (vgl. Voß 2018, S. 21-22; Faulstich 2015, S. 1).

3. Didaktisches Handeln in der Programm- und Angebotsplanung

Die grundlegende Gemeinsamkeit aller Tätigkeitsfelder in der EB/WB ist die Notwendigkeit des didaktischen Handelns, um professionell arbeiten und agieren zu können (vgl. Tippelt 2010, S. 67). Eine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit geht Entscheidungen zur didaktischen Gestaltung von Angeboten der ibWB nach. Daher soll in diesem Kapitel knapp auf die Didaktik im Bereich der EB/WB sowie auf didaktische Entscheidungen in der Programmplanung und damit besonders auf die Mesoebene eingegangen werden.⁵

3.1. Ansätze aus der allgemeinen Didaktik

Die allgemeine Didaktik wird in einer breiten Definition als „*Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens*“ (Jank & Meyer 2014, S. 14) bezeichnet. Somit wird sowohl einer Theorie- und Praxisverschränkung als auch einer Reflexionsebene Raum gegeben. Verschiedene didaktische Modelle haben in der Geschichte der Didaktik immer wieder zeitliche, gesellschaftliche und politische Entwicklungen aufgegriffen und eine wegweisende Funktion übernommen. Als Beispiele seien zum einen die bildungstheoretische Didaktik nach Klafki mit ihrer didaktischen Analyse zur Prüfung des Inhalts auf Gegenwarts- und

⁵ Erste Ausarbeitungen zu Teilen der Kapitel 3.1 und 3.2 finden sich in der von der Autorin verfassten Hausarbeit *Mikrodidaktisches Planungskonzept: Entwicklung einer theoretischen Leitlinie zur Erstellung eines mikrodidaktischen Planungskonzeptes für eine betriebsinterne Weiterbildungsmaßnahme* vom 12.09.2016.

Zukunftsbedeutung, Struktur, Realitätsbezug und Zugänglichkeit genannt (vgl. Klafki 1962 zit. n. Jank & Meyer 2014, S. 205). Zum anderen sei das erkenntnistheoretische Modell der konstruktivistischen Didaktik erwähnt, welches Lernen nicht als Ergebnis von Lehren ansieht, sondern von einer inneren Konstruktionsleistung des Lernenden ausgeht und oft mit Selbstlernarrangements einhergeht (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 287). Dieses Modell ist besonders für die EB/WB interessant, da es sich vorrangig am Subjekt orientiert und die Eigenleistung der Teilnehmenden betont wird (vgl. Siebert 2012, S. 30).

3.2. Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Im Lehrbuch zur Einführung in die Didaktik in der EB/WB wird die Didaktik als „*die Reflexion der Gestaltung von Lehren zur Unterstützung von Lernen*“ (von Hippel et al. 2019, S. 20) definiert. Das didaktische Handeln nach dieser Definition befähigt die leitenden, planenden, beratenden und lehrenden Akteur_innen dazu, das Lernen für Erwachsene zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 11).

Es lassen sich fünf didaktische Handlungsebenen für den Bereich der EB/WB übertragen (vgl. Siebert 2012, S. 16-18). Im Makrobereich sind das die Ebenen der Bildungspolitik und Institutionsdidaktik, die politische, finanzielle und institutionelle Dimensionen einbeziehen. Es folgen planerische, personelle und organisatorische Aspekte auf den Ebenen der Fachbereichsdidaktik und Seminarplanung im Mesobereich. Schließlich bildet die mikrodidaktische Ebene der Lehr-/Lernsituation den innersten Kern der didaktischen Handlungsebenen (vgl. ebd.). Didaktische Entscheidungen werden auf und zwischen allen Handlungsebenen getroffen.

Besonders im mikrodidaktischen Bereich der Feinplanung und der Gestaltung der konkreten Lehr-/Lernsituation aber auch auf den anderen Handlungsebenen kommt dem didaktischen Handeln eine vermittelnde Funktion „*zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden*“ (Siebert 2012, S. 10) zu. Dadurch wird deutlich, dass didaktisches Handeln sowohl nach einem Verstehen des strukturellen und thematischen Inhalts als auch nach einem subjektorientierten Fokus auf Adressat_innen und Teilnehmende verlangt (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 34). Am Beispiel des didaktischen Dreiecks lassen sich die Beziehungen zwischen Inhalt, Lernenden und Lehrenden verbildlichen (vgl. Abb. 1).

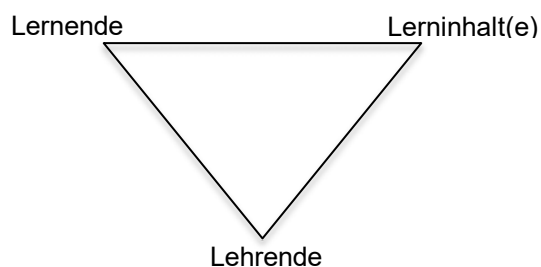


Abb. 1: Didaktisches Dreieck (von Hippel et al. 2019, S. 21)

Dadurch zeigt sich die Aufgabe didaktischen Handelns:

„Es geht um die Beziehung zwischen Lernenden und Inhalten. Die Distanzüberbrückung zwischen Lernenden und Inhalten soll durch Lehrende unterstützt werden, Zentraler Prozess bleibt aber die Aneignung zwischen Lernenden und Inhalten.“ (von Hippel et al. 2019, S. 22)

Auch bei der Planung von Programmen und Angeboten spielt die Dynamik zwischen den Eckpunkten des Dreiecks eine entscheidende Rolle. Hier steht besonders das Zusammenführen von Themen und Inhalten mit den potenziell Lernenden also den Adressat_innen und Zielgruppen im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 22.). In der Programm- und Angebotsplanung werden didaktische Entscheidungen getroffen, die auf allen Ebenen reflektiert werden müssen, auch wenn die Planung an sich der Mesoebene zuzuordnen ist (vgl. ebd., S. 109). Um diese didaktischen Entscheidungen in der Planung professionell treffen zu können, ist eine Kenntnis der am Anfang des Kapitels angesprochenen didaktischen Modelle, der didaktischen Handlungsebenen, der didaktischen Prinzipien aber auch mikrodidaktischer Elemente entscheidend.

Besonders die sogenannten didaktischen Prinzipien sind für die Didaktik der EB/WB von Relevanz, da sie auch historisch gesehen eng mit dem Bereich der EB/WB verknüpft sind (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 79). Im Rahmen der Lernforschung übernehmen die didaktischen Prinzipien eine ordnende Funktion, indem sie Leitkategorien für den Gestaltungsansatz bilden. Diese dienen der Orientierung, sind jedoch noch unkonkret und werden für die Lehr-/Lernsituation erst in der weiteren Planung mit Unterrichtskonzepten und Methoden befüllt (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 306-307). Beyer definiert die didaktischen Prinzipien in diesem Zusammenhang als Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung „*die bestimmte didaktische Konsequenzen verlangen*“ (Beyer 2012, S. 7 zit. n. von Hippel et al. 2019, S. 89).

Didaktische Prinzipien in der EB/WB bilden die Grundlage, nach denen didaktische Entscheidungen auf der Mikro-, aber auch auf der Mesoebene von professionell Planenden getroffen werden können. Eine hervorgehobene Bedeutung für den Fachbereich haben die Prinzipien der Adressat_innen- und Zielgruppenorientierung, der Teilnehmendenorientierung, der Sach- und Inhaltsorientierung und der Handlungs- und Situationsorientierung, da sie sich

„als dauerhaft identitätsbildend herausgestellt haben, zugleich aber auch an grundlegende didaktische Modelle anschlussfähig und für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung grundsätzlich zentral sind“ (von Hippel et al. 2019, S. 81-82).

3.3. Didaktische Entscheidungen in der Programm- und Angebotsplanung

Die Tätigkeit des Programmplanens erfährt eine besondere Aufmerksamkeit, da Programmen eine sehr spezifische Aufgabe in der EB/WB zufällt. In der EB/WB gibt es keine obligatorische Teilnahme an den Angeboten und auch keine standardisierten Curricula.

Daher übernehmen die Programme der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen steuernde, strukturierende, informative und legitimierende Funktionen (vgl. Nolda 2010, S. 293).⁶ Programme stellen somit die Scharnierstelle zwischen „*Institution, Öffentlichkeit und Individuum*“ (Gieseke & Opelt 2005, S. 43) dar. Programmplanende agieren stets in einem Spannungsfeld zwischen den didaktischen Makro-, Meso- und Mikrohandlungsebenen der EB/WB. Der Prozess der Programmplanung steht im Fokus der Programmforschung, in deren Rahmen wiederum die Programmanalyse als wichtige und einzige weiterbildungsspezifische Forschungsmethode eingesetzt wird (vgl. Nuissl 2010, S. 173). Auf die Programmanalyse wird im methodischen Teil näher eingegangen. Sie sei hier nur erwähnt, um erste Bezüge zwischen den hier dargestellten didaktischen Entscheidungen im Planungsprozess und den Kategorien der vorliegenden Analyse zu gewährleisten.

Die Programm- und Angebotsplanung verlangt von den professionell Planenden eine vermittelnde Tätigkeit zwischen den verschiedenen Handlungsebenen und beinhaltet sowohl eine Antizipation der äußeren Bedingungen als auch die Legitimation der daraus resultierenden Planung und schließlich das Sicherstellen der Durchführung (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 28). Dabei ist die Programmplanung im Mehrebenenmodell nach Schrader (2011) auf der organisatorischen Mesoebene verankert während sich die Angebotsplanung vor allem, aber nicht ausschließlich, auf der Mikroebene der Lehr-Lernprozesse bewegt (vgl. Schrader 2011a, S. 103). Verschiedene Programmplanungsmodelle zeigen, welche didaktischen Entscheidungen von den Planenden unter Berücksichtigung der didaktischen Modelle und Prinzipien getroffen werden müssen. Als Beispiel sei das Modell der Wissensinseln von Gieseke (2008, S. 57) genannt, in welchem die didaktischen Entscheidungs- und Handlungsfelder als Inseln dargestellt werden, die von verschiedenen Einflüssen und Rollenprofilen der Planenden beeinflusst werden (vgl. Abb. 2).

⁶ Erste Ausarbeitungen zu Teilen des Kapitels 3.3 finden sich in der von der Autorin verfassten Hausarbeit *Der Programmbereich „Arbeit – Beruf“ an der Volkshochschule: Deduktive Erschließung geeigneter Kategorien für eine Programmanalyse des Bereichs „Arbeit – Beruf“* vom 12.11.2018.



Abb. 2: Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld (Gieseke 2000, S. 330, überarbeitet 2006 zit. n. Gieseke 2008, S. 57)

Für die Angebotsplanung stehen ebenfalls verschiedene Modelle und Checklisten oder Strukturpläne für die mikrodidaktische Feinplanung zur Verfügung (vgl. bspw. Kaiser 2007, S. 19-20; Schlutz 2006, S. 91-92). Das Modell zur Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006, S.78) bietet auch für die Planenden wichtige Anhaltspunkte in den meso-didaktischen Entscheidungen und arbeitet mit Leitfragen, die wiederum die drei Spitzen des didaktischen Dreiecks widerspiegeln (vgl. Abb. 3). Beide Modelle umfassen didaktische Entscheidungen auf der meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene.

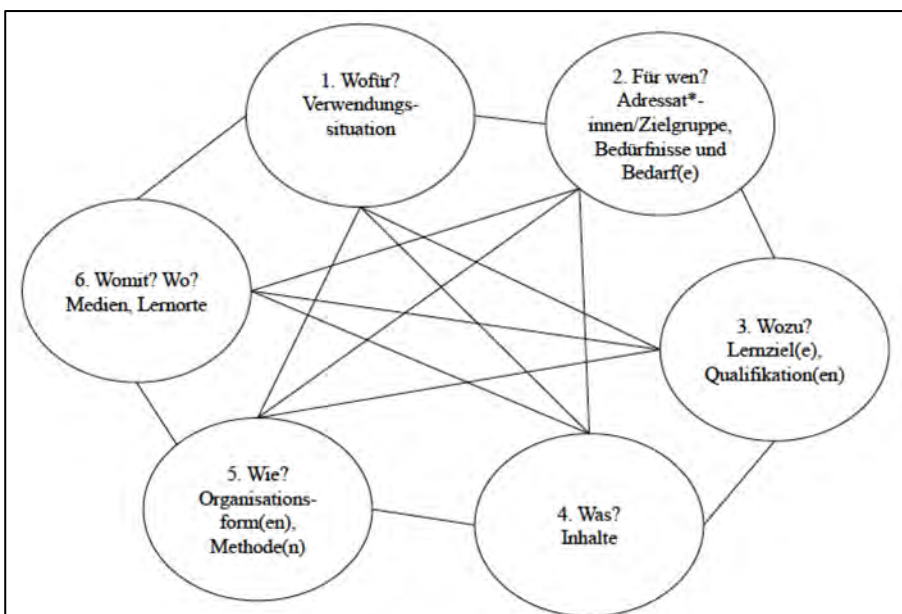


Abb. 3: Modell der Angebotsentwicklung (Schlutz 2006, S.78 erweitert und zitiert nach von Hippel et al. 2019, S. 110)

Anhand eines weiteren Modells nach von Hippel et al. (2019, S. 112) werden die Zusammenhänge zwischen den zuvor benannten didaktischen Modellen, didaktischen Prinzipien und den zu treffenden didaktischen Entscheidungen deutlich (vgl. Abb. 4).

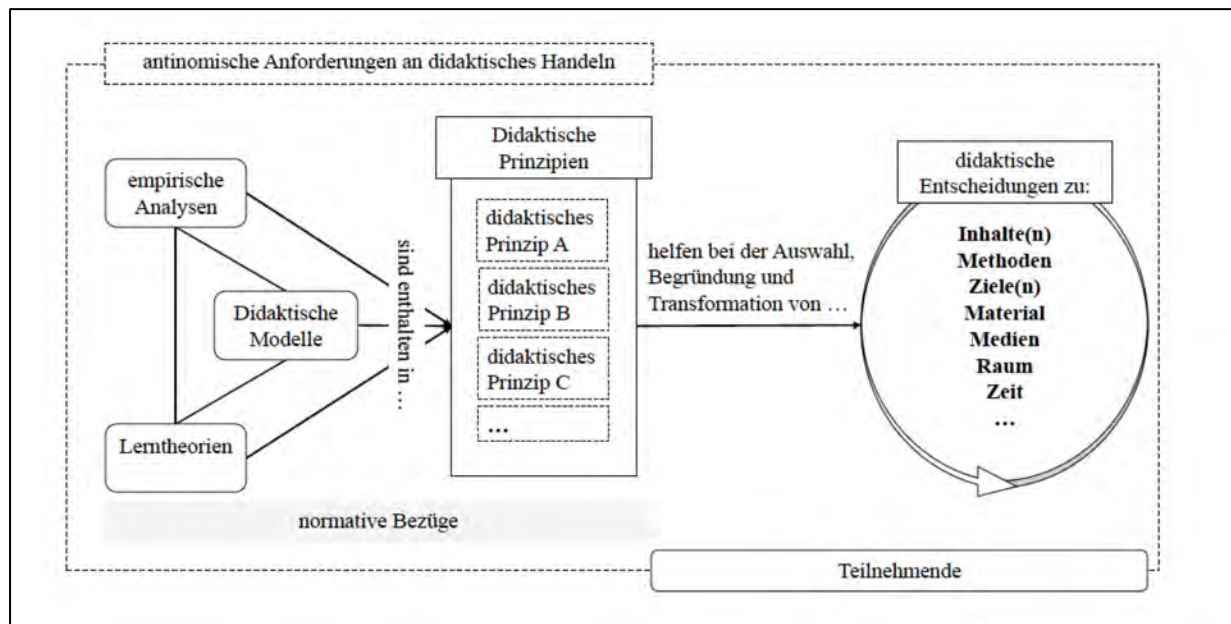


Abb. 4: Modell zu den Zusammenhängen zwischen den didaktischen Modellen, Prinzipien und Entscheidungen (von Hippel et al. 2019, S. 112)

Anhand der Forschungsfragen nach den Zielgruppen von Veranstaltungen der ibWB sowie den Veranstaltungsformaten, Zeiten, Organisationsformen und den Themenfeldern sowie Lehrzielen werden ausgewählte didaktische Entscheidungen im Folgenden näher beschrieben. Diese theoretischen Betrachtungen fließen wiederum in die Kategorienbildung im methodischen Teil ein.

3.3.1. Adressat_innen und Zielgruppen

Die Adressat_innen sind die Personen, die durch das Programm angesprochen und erreicht werden sollen. Es handelt sich demnach um keine konkrete Personengruppe, sondern um eine theoretische Annahme der Planenden über Personen, die an dem Angebot teilnehmen könnten (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 85). Eine Zielgruppe ist in Abgrenzung dazu eine Zusammenfassung von Adressaten_innen unter bestimmten sozialstrukturellen Merkmalen (vgl. Faulstich & Zeuner 2008, S. 101). Die tatsächlich Teilnehmenden sind schließlich diejenigen, die an einem Angebot partizipieren (vgl. ebd.). In der Programm- und Angebotsplanung antizipieren die Planenden die Erwartungen und Ansprüche der potenziellen Teilnehmenden (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 22). Nach dem Modell der Angebotsentwicklung entspricht dieser Schritt der Frage des „Für wen?“ (Schlutz 2006, S. 95). Es sollen die Bedürfnisse und Bedarfe der potenziellen Teilnehmenden erkannt und in die Planung aufgenommen werden. Eine didaktische Entscheidung kann diesbezüglich durch den Ankündigungstext sichtbar werden. Hier kann eine Zielgruppe explizit benannt oder aber durch die Angabe der Inhalte und thematischen Schwerpunkte impliziert werden.

3.3.2. Themen und Inhalte

Im Bereich der Schulbildung werden durch Curricula und Rahmenlehrpläne Inhalte vorgegeben, durch deren Umsetzung vordefinierte Ziele erreicht werden sollen (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2010, S. 1008). In der EB/WB liegt die Auswahl der Inhalte zum größten Teil bei den Lehrenden auf der mikrodidaktischen Handlungsebene (vgl. von Hippel et al. 2019, S. 33). Nichtsdestotrotz müssen die Planenden diese Inhalte thematisch einordnen, strukturieren und/oder ein Themenraster erstellen, an dem sich die mikrodidaktische Feinplanung orientieren kann. Ein solches Themenraster ist auch für die Kategorisierung in einer Programmanalyse von Bedeutung, um Schwerpunktsetzungen im Programm sichtbar zu machen. Nach Schlutz (2006, S. 99) stellt sich hierzu die Frage des „Was?“. Was soll auf der Sachebene den Lernenden zur Verfügung gestellt werden? Nach Gieseke (2003, S. 192) werden Programme von ihren Inhalten bestimmt. Die inhaltliche Entscheidung hat Auswirkungen auf andere didaktische Entscheidungen, wie zum Beispiel für den Veranstaltungsort und die verwendeten Medien und Methoden (vgl. von Hippel & Reich-Claassen 2010, S. 1008). Im Programm wird der Inhalt des Angebots im Ankündigungstext oder auch schon im Titel der Veranstaltung erkennbar (vgl. ebd.).

3.3.3. Lehrziele und Abschlüsse

Synonym zu Lehrzielen sind in der Literatur auch die Begrifflichkeiten der Veranstaltungsziele oder Lernziele zu finden (vgl. bspw. ebd.; Schrader 2011a, S. 163). An dieser Stelle werden jedoch nach dem Wörterbuch der Erwachsenenbildung Lehrziele als die von den Lehrenden formulierten und Lernziele als die von den Lernenden gesetzten Ziele einer Lehr-/Lernsituation verstanden (vgl. Lermen 2010, S. 187). Die Zieldimensionen funktionieren als „*Schnittstellen*“ zwischen den äußeren Anforderungen und Erwartungen der potenziellen Teilnehmenden bezüglich einer späteren Verwertung des Gelernten und der inneren und inhaltlichen Gestaltung des Angebots (vgl. Schlutz 2006, S. 96). Dabei kann zwischen allgemeinen Lehrzielen, auf die sich die mikrodidaktische Gestaltung des Lehr-/Lernarrangements bezieht, und spezifischen, kleinschrittigen Lehrzielen, die die Teilnehmenden erreichen sollen, unterschieden werden (vgl. Kaiser 2007, S. 16). Diese Aspekte gehen mit der Frage des „Wozu?“ nach Schlutz (2006, S. 96) einher. Auch Abschlüsse oder Zertifikate können als Lehrziel dienen beziehungsweise dieses maßgeblich mitbestimmen. In der Ankündigung können Lehrziele bei abschlussbezogenen Angeboten beispielsweise dadurch kenntlich gemacht werden. Aber auch innerhalb des Ankündigungstextes kann es Hinweise zu den Lehrzielen geben.

3.3.4. Veranstaltungszeiten/-orte und Organisationsformen

Der Ort der Veranstaltung, also das „Wo?“, ist zum einen von den Inhalten und Lernzielen abhängig (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2010, S. 1008). Zum anderen sind die Gegebenheiten der Einrichtung und damit einhergehende gänzlich pragmatische Aspekte oft ausschlaggebend für die Lernorte. Mit der Entscheidung für einen Lernort wird wiederum die Auswahl der Medien und Methoden beeinflusst, da nicht alles an allen Orten

umgesetzt werden kann oder sich für die Umsetzung eignet (vgl. ebd., S. 1009). Die Veranstaltungszeit („*Wann?*“) ist sowohl von äußeren Bedingungen, wie der Verfügbarkeit von Räumen und Personal, aber auch von didaktischen Faktoren, wie Zielgruppen und Lehrzielen (hier vor allem die Veranstaltungsdauer), abhängig (vgl. Siebert 2012, S. 195). Erwerbstätige sind beispielsweise eher an Veranstaltungen am Abend oder an Wochenendseminaren interessiert. Arbeitssuchende, Studierende und Mütter oder Väter in Elternzeit könnten eher einen Kurs am Vormittag bevorzugen (vgl. ebd., S. 197). Hier schließt sich auch die Frage nach der Organisationsform und damit der Rhythmisierung des Angebots an: Handelt es sich um ein Tages- oder Wochenendseminar, eine einmalige Abendveranstaltung oder einen mehrwöchigen Kurs?

3.3.5. Veranstaltungsformate sowie Sozial- und Arbeitsformen

Das Veranstaltungsformat legt fest, wie das Angebot strukturiert wird, also ob es sich um einen Vortrag, einen Workshop, ein Projekt oder ein ganz anderes Format handelt. Es lässt sich der Frage nach dem „*Wie?*“ (Schlutz 2006, S. 100) zuordnen. Im Zusammenspiel mit den didaktischen Modellen und Prinzipien beeinflusst das Veranstaltungsformat auch die Sozial- und Arbeitsformen. Diese geben die sozialen Strukturen innerhalb der Veranstaltung wieder (z.B. Gruppenarbeit, Einzelarbeit usw.). Hieran knüpft sich gleichzeitig auch die Methoden- und Medienauswahl. Diese Auswahl ist der mikrodidaktischen Feinplanung zuzuordnen, da berücksichtigt werden muss, „*welche Methoden in welchem Setting mit welchen Teilnehmenden und für welche Inhalte angemessen sind*“ (von Hippel et al. 2019, S. 107).

4. Wissensformen

Ziel dieses Kapitels ist es, einen knappen Einblick in die Definitions- und Systematisierungsansätze von Wissen im Kontext der EB/WB zu geben. Die Benennung und Kategorisierung der Wissensformen in Kapitel 4.3. erfolgen nach Schrader (2003). Die Wissensformen wurden im Kontext einer Programmanalyse entwickelt (vgl. ebd., S. 234-235). Daher erscheint die Verwendung für die vorliegende Analyse entlang der Forschungsfragen schlüssig und zielführend.

4.1. Wissensbegriffe im historischen Kontext

Historisch lassen sich drei Wissensbegriffe unterscheiden, die ihrer jeweiligen Epoche entstammen und diese abbilden: der metaphysische, der moderne und der postmoderne Wissensbegriff (vgl. Stimm 2018, S. 27). Den metaphysischen Wissensbegriff prägten Platon und Aristoteles und sahen im Wissen den Weg zur Weisheit (und Wahrheit), die Weiterentwicklung des Menschen und die Trennung zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden (vgl. ebd.). Als Vertreter des modernen Wissensbegriffs sei Scheler genannt, der Wissen als

„das Verhältnis des Teilhabens eines Seienden am Sosein eines anderen Seienden, durch das in diesem Soseienden keinerlei Veränderung mitgesetzt wird“ (Scheler 1926, S. 247)

mit dem Ziel des „*Werden, ein Anderswerden*“ (ebd., S. 249) definiert. Er unterscheidet anhand verschiedener „Werdensziele“ zwischen Bildungs-, Erlösungs- und Herrschaftswissen (vgl. ebd., S. 250). Die Begriffe werden in Kapitel 4.3. noch einmal aufgegriffen. Im postmodernen Wissensbegriff wird Wissen materialisiert und tritt in Verbindung mit Machtstrukturen, Legitimation und gleichzeitiger Degradierung von Gesellschaftsgruppen auf (vgl. Stimm 2018, S. 35). Hinzu kommt die starke und subjektiv geprägte Pluralisierung der Wissensformen, welche in Konkurrenz zum wissenschaftlichen Wissen auftreten (vgl. ebd.).

Die individuellen und subjektiven Ebenen des Wissens nehmen zentrale Rollen im Wissensbegriff auch im Kontext der EB/WB ein. Dabei wird Wissen an dieser Stelle innerhalb einer pädagogischen Dimension betrachtet (vgl. Hof 2016, S. 206). Einer konstruktivistischen Perspektive folgend, nach welcher der Mensch als autopoietisches System verstanden wird und eine Konstruktion der Wirklichkeit immer innerhalb des Subjekts stattfindet, formuliert Hof (1996, S. 21):

„Wissen gilt nun als Aussage über die Wirklichkeit, die ein Subjekt aufgrund seiner je individuellen biographischen Situation und Sinnhaltung formuliert“.

Der Wissenserwerb wird also als aktiver Konstruktionsprozess angesehen, in dessen Zuge neue Handlungsfähigkeiten angeeignet werden können (vgl. Nolda 2015, S. 95). Damit ist eine klare Abgrenzung zum Wissen als Erlangen einer absoluten Wahrheit gegeben.

4.2. Wissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Eine konkrete Definition von Wissen für die EB/WB lässt sich nicht ohne weiteres festlegen (vgl. Stimm 2018, S. 52). Verschiedene Wissensdiskurse, Differenzierungen von Wissen im Fachbereich und auch Systematisierungen der Wissensformen in Lehr-/Lernsituationen Erwachsener lassen jedoch eine begriffliche Annäherung zu. Dabei können in der vorliegenden Arbeit nicht alle Perspektiven detailliert betrachtet werden.⁷ Der Fokus wird hier entlang der Forschungsfrage daraufgelegt, differenzierte Wissensformen in Ankündigungen von Programmen erkennen zu können. Im Mittelpunkt stehen daher die Funktion und damit die Aufgabe von Wissen in Lehr-/Lernsituationen, die Systematisierung von Wissensformen und das Verständnis von Wissen im Planen und Durchführen eines Angebots.

⁷ Auf Beiträge und Diskussionen beispielsweise bezüglich des gesellschaftlichen Haderns mit dem Begriff des Wissens, der Ambivalenz einer sogenannten Wissensgesellschaft und auch dem Umgang mit „falschem Wissen“ im Sinne von „Fake-News“ kann an dieser Stelle nur verwiesen werden, um die Breite des Themas aufzuzeigen.

Eine zentrale Bezugsnorm im Bereich der EB/WB stellt das Lernen dar. Folgt man der Definition von Lernen nach Göhlich und Zirfas (2007, S. 17), wonach Lernen „*die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischen Wissen und Können*“ darstellt, so kann Wissen oder Wissensgewinnung als ein Ziel von Lernprozessen gesehen werden. Hof (2016) differenziert die Beziehung zwischen Wissen und Lernen noch weiter. Sie unterstreicht den didaktisch-methodischen Blick auf das Wissen in einem pädagogischen Kontext und unterscheidet zwischen Wissen als Lerngegenstand, Wissen als Lernergebnis und Wissen als wechselwirkendes Element im Lernprozess (vgl. ebd., S. 206). Mit dieser Verortung im Lehr-/Lernprozess wird der Bezug zum didaktischen Dreieck deutlich. Wissen ist sowohl in der Inhaltsspitze als Lerngegenstand als auch im Sinne von Vorwissen bei den Lernenden und Lehrenden und als wechselwirkender Prozess und Lernergebnis bei Teilnehmenden und Dozierenden zu finden.

Anhand von Wissensstrukturen kann zwischen der Legitimation des Wissens und der Funktion des Wissens unterschieden werden (vgl. Stimm 2018, S. 62). Die Legitimation verweist auf den Kontext, dem das Wissen entstammt.⁸ Die Funktionen und damit die Aufgaben des Wissens werden im Bereich der Schulbildung oft durch die Systematisierung verschiedener Dimensionen von Wissen oder auch Wissensarten angegeben (vgl. Anderson 2014, S. 29). Aber auch für Forschungsfragen bezüglich der EB/WB sowie der sogenannten Wissensgesellschaft wird auf die folgende Unterteilung zurückgegriffen (vgl. ebd.; della Chiesa 2002, S. 130; Schiersmann 2002, S. 18; Kammler 2016, S. 226):

- *Factual Knowledge*: ist faktisches Wissen, das sich auf konkrete Informationen bezieht, oder auch das „know-what“ (z.B. Jahreszahlen).
- *Conceptual Knowledge*: wird auch als intellektuelles Wissen oder „know-why“ bezeichnet. Es beinhaltet das Wissen um Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und deren Funktionen in einem größeren Kontext und befähigt zur eigenständigen Lösungsgenerierung.
- *Procedural Knowledge*: wird auch als Verfahrenswissen oder „know-how“ bezeichnet. Es bezieht sich auf die Kompetenzen etwas selbständig anwenden und umsetzen zu können, also das Wissen um Methoden, Techniken und Fähigkeiten.
- *Metacognitive Knowledge*: wird auch als strategisches oder relationales Wissen beziehungsweise als „know-who“ bezeichnet. Es befähigt zur komplexen Einordnung des eigenen Wissens sowie dem Erkennen und Nutzen von Bezügen innerhalb und außerhalb divergierender Wissensbereiche.

Der Ansatz, diese Systematisierung von Wissen in dem folgenden Unterkapitel aufzugreifen und mit den Wissensformen nach Schrader (2003) zu verknüpfen, erwies sich als

⁸ Hier können beispielsweise anhand der Gegenstandspaare nach Nolda verschiedene Wissensarten unterschieden werden: Bildungswissen (Was?) und Anwendungswissen (Wie?), alltagsweltliches Wissen (z.B. anhand von Erfahrungen) und wissenschaftliches Wissen (reflektiertes Denken) sowie deklaratives Wissen (explizites Sach- und Faktenwissen) und prozedurales Wissen (implizites Handlungswissen) (vgl. Nolda 2015, S. 95-100).

nicht vollständig umsetzbar. Dennoch konnten Verknüpfungen und Erweiterungen in der Zusammenführung festgestellt werden.

4.3. Wissensformen in Ankündigungstexten von Programmen

Die aus einer empirischen Untersuchung von Angeboten der EB/WB entstandenen Wissensformen nach Schrader (2003) beziehen sich auf die im historischen Kontext der Begriffsentwicklung skizzierten Wissensunterscheidungen nach Scheler. Im Sinne der Forschungsfragen werden in der Studie das Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen näher differenziert. Durch die Inhaltsanalyse der Ankündigungstexte eines Programms können in der Programmanalyse Aussagen über die „*Wissensangebote und damit die Leistungsversprechen der Einrichtung*“ (Schrader 2003, S. 229) getroffen werden. Für die Kategorisierung der Wissensformen im methodischen Teil dient dieses Unterkapitel daher als theoretische Grundlage.

4.3.1. Handlungswissen

Mit dem Handlungswissen soll nach Schrader dem Lernenden eine zweckrationale Handlungsfähigkeit gegenüber „*der Welt der Sachen und Symbole*“ (ebd., S. 235) gewährleistet werden. Es geht daher bei entsprechenden Angeboten um die Vermittlung von spezifischen Fakten, Kenntnissen, Techniken, Theorien oder auch psychomotorischen Fertigkeiten (vgl. ebd.). Hier kann eine Verknüpfung zum *factual knowledge*, aber auch zum *conceptual knowledge* angesetzt werden, da es nicht nur das Faktenwissen, sondern auch eine dadurch erlangte Handlungsfähigkeit beinhaltet.

Im Fokus der Ankündigung stehen die mit dem Kurs erreichbaren Abschlüsse und Zertifikate (vgl. ebd.). Der Inhalt wird daher meist curricular und stringent dargestellt. Raum für individuelle Gestaltung oder inhaltliche Mitbestimmung ist in der Angebotsbeschreibung oft nicht vorgesehen. Kurse, die dem Handlungswissen zugeordnet werden können, lassen sich beispielsweise im Bereich der Elektronischen Datenverarbeitung (EDV) oder im Fremdsprachenbereich sowie den fachbezogenen Qualifizierungen finden (vgl. ebd.).

4.3.2. Interaktionswissen

Das Interaktionswissen soll zum Handeln gegenüber der „*sozialen Welt*“ (ebd., S. 237) befähigen. Der Begriff der Interaktion beinhaltet das kommunikative und vermittelnde Handeln zwischen Menschen, die eine Rolle innerhalb einer sozialen Gruppe innehaben. Das Interaktionswissen und damit das Wissen um den sozialen Umgang fehlen in der Systematisierung nach Anderson (2014).

In den Ankündigungstexten wird Interaktionswissen beispielsweise in den Lehrzielen sichtbar. Diese beziehen sich auf

„die Fähigkeit zur Änderung von Verhaltensweisen im persönlichen, sozialen, politischen und beruflichen Bereich sowie auf die Fähigkeit zum Verstehen,

Reflektieren und Analysieren von (sozialen) Zusammenhängen und Entwicklungen, gestützt auf die Kenntnis von (meist sozialwissenschaftlichen) Erkenntnissen, Theorien und Verfahren“ (Schrader 2003, S. 237).

Entsprechende Kurse befinden sich beispielsweise im Angebotsbereich der formalen Schlüsselqualifikation zu Themen wie Kommunikation, Führung, Mediation o.ä. (vgl. ebd.).

4.3.3. Identitätswissen

Das Identitätswissen ersetzt nach Schrader (2003) den Begriff des Bildungswissens. Begründet wird dies durch einen neuralgischen Bildungsbegriff (vgl. ebd., S. 240). Identitätswissen lehnt sich an das Werdensziel der Entfaltung der Person nach Scheler oder auch der Identitätsbildung und -sicherung an (vgl. ebd.). Es bezieht sich auf den Umgang und die Beziehung des Lernenden zu sich selbst (vgl. ebd.). Die Personen werden also nicht mehr als Verkörperung einer sozialen Rolle, sondern als Subjekte angesehen. Im Fokus stehen die Identitätssicherung, die Selbstverbesserung und die Persönlichkeitsentfaltung. Zum Teil kann hier das *procedural knowledge* verortet werden, da dieses ebenfalls einen Selbstbezug beinhaltet. Konträr steht dort jedoch die Kompetenz zur Bewältigung von themenspezifischen Aufgaben und nicht die Persönlichkeitsentfaltung im Mittelpunkt.

Oft finden sich therapeutische oder diagnostische Elemente in den Angeboten sowie die Verknüpfung von körperlichen und mentalen Übungen (vgl. ebd., S. 243-244). Als Lehrziele werden häufig positive Verhaltensänderungen, Selbstwahrnehmung oder auch Selbstheilung genannt (vgl. ebd., S. 241). Besonders im Bereich der Gesundheitsbildung, aber auch in der beruflichen Weiterbildung, finden sich Kurse im Kontext des Identitätswissens (vgl. ebd.).

4.3.4. Orientierungswissen

Bei Scheler als Heils- und Erlösungswissen bezeichnet, beinhaltet das Orientierungswissen die Frage nach dem Sinn des Lebens und der menschlichen Existenz, nach Werten und Regeln des menschlichen Zusammenlebens und dem Verhalten in der Welt (vgl. ebd., S. 244). Dabei geht es häufig um einen Umgang mit einer sich veränderten Lebensrealität oder um neue Einflüsse und die Einordnung dieser in bestehende Wertesysteme des Zusammenlebens. Angebote zum Orientierungswissen lassen sich häufig in der politischen oder konfessionellen Weiterbildung finden. Als Ziele beschreibt Schrader (ebd., S. 245):

„die Fähigkeit zum Verstehen, Reflektieren und Analysieren von Zusammenhängen und Entwicklungen, zur möglichen Änderung von Verhaltensweisen, zur Änderung von Einstellungen, Bewertungen, Beurteilungen im persönlichen, sozialen, politischen, beruflichen Bereich, und zwar auf der Grundlage

der Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien etc. über Politik und Gesellschaft und der sie tragenden Normen und Überzeugungen“.

Hier kann eine Verbindung zum *metacognitive knowledge* erkannt werden, da es beim Orientierungswissen darum geht vorhandenes Wissen zu verknüpfen und zu reflektieren und Strategien für einen Umgang mit vorhandenen und sich entwickelnden Lebensumständen zu entwickeln.

Die beleuchteten Wissensformen wurden von Schrader (2003) für eine Programmanalyse über das gesamte Angebotsspektrum aller Programmbereiche entwickelt. In der vorliegenden Arbeit werden die Wissensformen deduktiv als Kategorien übernommen, jedoch themenspezifisch an das untersuchte Angebot zur ibWB angelegt. Dabei wird entlang der eingangs formulierten Forschungsfragen zum einen untersucht, ob bestimmte didaktische Entscheidungen in den einzelnen Wissensformen deutlicher hervortreten als in anderen und inwiefern sich daraus eine Systematisierungsmöglichkeit für Kurse der ibWB an VHS ergibt. Zum anderen wird einer möglichen Erweiterung der Funktion von Wissensformen nachgegangen. Können Wissensformen neben ihrer analytischen Rolle für die Programmforschung auch in der didaktischen Handlungspraxis der Programm- und Angebotsplanung einen Platz einnehmen?

B Methodisches Vorgehen

5. Die Angebots- und Programmforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Innerhalb der EB/WB werden verschiedene Forschungsfelder mit divergierenden Fragestellungen und Perspektiven hervorgehoben (vgl. Tippelt & Schmidt 2011, S. 152). Neben der Teilnehmenden- und Adressat_innenforschung, der Institutionen- und Professionsforschung, der Evaluationsforschung und der Forschung im Rahmen der Erwachsenenenddidaktik steht die Angebots- und Programmforschung als signifikantes Forschungsfeld im Fokus wissenschaftlichen Interesses. Studien im Bereich der Angebots- und Programmforschung gehen den Fragen nach bestehenden Angeboten nach (vgl. ebd.). In diesem Feld wird also nach dem *Was?* geforscht – „*Was wird angeboten?*“. Dabei wird das Forschungsfeld besonders durch die in Kapitel 3.3. bereits genannten Kriterien spezifiziert; der freiwilligen Teilnahme an Veranstaltungen der EB/WB und das Fehlen fester Curricula. Die damit einhergehende und bereits erwähnte Wichtigkeit von Programmen als Scharnierstelle und die Arbeit von Programmplanenden für die EB/WB kann mit dem Forschungsinstrument der Programmanalyse näher untersucht und wechselseitig für Theorie und Praxis genutzt werden.

5.1. Programmanalysen: Ein spezifisches Forschungsinstrument der Erwachsenen- und Weiterbildung

Programme werden nach Gieseke (2015, S. 165) wie folgt definiert:

„Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde.“ (ebd.)

Durch die Pluralität der Träger und dem Subsidiaritätsprinzip sind die Menge und die Verzweigungen an heterogenen Institutionen der EB/WB und insbesondere die Anzahl privater Einrichtungen stetig angestiegen (vgl. Enoch & Gieseke 2011, S. 1). Die Forschungsmethode der Programmanalyse wird unter anderem genutzt, um dieses „*rhizomartige Wachstum*“ (ebd., S. 7) wissenschaftlich nachweisen zu können. Programmanalysen haben

„das erwachsenenpädagogische Spezifikum ‚Programm‘ zum Untersuchungsgegenstand und versuch[en] so, Ausschnitte der Weiterbildungspraxis zu erschließen.“ (Käpplinger 2008, S. 1).

Auch wenn eine mittelbare Programmanalyse anhand von Befragungen oder Auswertungen bereits vorhandener statistischer Erhebungen durchgeführt werden kann, so ist die unmittelbare Programmanalyse doch auf einen direkten Zugang zu Programmen angewiesen (vgl. Nolda 2010, S. 297-298). Ein solcher Zugang kann durch eine persönliche Kontaktaufnahme zu einer Weiterbildungseinrichtung, über eine Internetrecherche oder auch durch ein Programmarchiv erfolgen. Die zwei großen Programmarchive in der Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland befinden sich an dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn und an der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Käpplinger 2008, S. 2). Ersteres beinhaltet ausschließlich Volkshochschulprogramme verschiedener Städte und Gemeinden in analoger und digitaler Form. An der Humboldt-Universität zu Berlin werden Programme Berliner und Brandenburger Weiterbildungseinrichtungen archiviert (vgl. ebd.).

Es lassen sich verschiedene Vorzüge aber auch Herausforderungen einer Programmanalyse zusammentragen. Problematisch ist beispielsweise, dass nicht alle Angebote in Programmen festgehalten werden. Manche Einrichtungen arbeiten ausschließlich mit digitalen Kalendern, kommunizieren Angebote durch Plakate oder über die Sozialen Medien. Eine Programmanalyse ist weiterhin auch nicht dafür geeignet oder gedacht nachzuprüfen, welche Angebote tatsächlich stattgefunden haben und ob sie den Ankündigungen des Programms in der Praxis gerecht geworden sind (vgl. ebd., S. 3-4). Programmanalysen können jedoch einen realistischen und empirisch gesicherten Einblick in die Planung der Weiterbildungswirklichkeit geben (vgl. Gieseke 2015, S. 170). Erkenntnisgewinne bietet die Forschungsmethode auch bei der Untersuchung von Diskrepanzen „*zwischen Selbstdarstellung der Institution und Realität der Angebote*“ (von Hippel 2011,

S. 224). Ein großer methodischer Vorteil der Programmanalyse ist die direkte Analysearbeit am Material selbst. Hier müssen im Gegensatz zur Methode der Befragung keine aufwändigen Fragebögen entwickelt werden, deren Rücklaufquote sich oft als problematisch erweist (vgl. Käßplinger 2008, S. 3-4).

Je nach Zielsetzung einer Programmanalyse beziehungsweise der Forschungsfrage, die hinter der Analyse steht, sind verschiedene Analysearten sinnvoll.⁹ Robak (2012, S. 10) unterscheidet zwischen

„organisationsbezogenen Analysen, bereichsspezifischen bzw. themenspezifischen und fachbereichsübergreifenden Analysen, Regionalanalysen, längsschnittlichen und zeitlich punktuellen Analysen, integrierten Programmanalysen in Kombination mit anderen Verfahren“.

Darüber hinaus wird zwischen drei verschiedenen Verfahren der Programmanalyse unterschieden: das qualitative Verfahren, das qualitative-quantitative Verfahren und die Triangulation (vgl. Käßplinger 2008, S. 5-6). Die qualitativen Analysen interpretieren Ankündigungstexte, Optik und Aufbau des Programms sowie bildliche Elemente wie Logos oder Grafiken. Im qualitativ-quantitativen Verfahren werden die untersuchten Programme kodiert und die Ergebnisse in quantifizierbarer Form vorgelegt und qualitativ interpretiert. In der Triangulation werden zusätzlich weitere qualitative und/oder quantitative Methoden (z.B. Befragung, Sekundäranalyse von statistischen Erhebungen, Expert_inneninterview) angewendet und die Ergebnisse verschränkt interpretiert (vgl. Käßplinger 2008, S. 6).

Der methodische Kern einer qualitativ-quantitativen Programmanalyse ist das deduktiv und induktiv entwickelte Kategoriensystem zur *„analytischen Erschließung eines Forschungsgegenstandes“* (Robak 2012, S. 1). Dessen Erstellung bildet den ersten Schritt in der Durchführung einer Programmanalyse (vgl. Robak & Käßplinger 2018, S. 70). Die Kategorien werden anhand der Fragestellungen und basierend auf dem Forschungsstand deduktiv und entlang des untersuchten Materials induktiv entwickelt (vgl. ebd.). Zur systematischen Erhebung und Auswertung der Programmdaten werden die Kategorien meist in eine Hierarchie aus Ober- und Unterkategorien eingeordnet (vgl. Nolda 2010, S. 299). Dabei sollte eine eindeutige Zuordnung möglich sein, sodass die Kategorien sich gegenseitig ausschließen (vgl. ebd., S. 301). In einem Kodierleitfaden werden neben den Kategorien auch die jeweiligen Kodierregeln, eventuelle Ankerbeispiele und gegebenenfalls Aufnahme- oder Ausschlusskriterien festgelegt. Gerade bei der Arbeit mit mehreren Wissenschaftler_innen ist ein sorgfältig konstruierter Kodierleitfaden sowie der regelmäßige Austausch innerhalb der Forschungsgruppe wichtig, um eine kongruente Bearbeitung zu gewährleisten (vgl. Käßplinger 2007b, S. 6).

⁹ Erste Ausarbeitungen zu Teilen des Kapitels 5.1 finden sich in der von der Autorin verfassten Hausarbeit: *Der Programmbereich „Arbeit – Beruf“ an der Volkshochschule: Deduktive Erschließung geeigneter Kategorien für eine Programmanalyse des Bereichs „Arbeit – Beruf“* vom 12.11.2018.

5.2. Forschungsdesign der Programmanalyse

Die Programmanalyse wurde als Forschungsinstrument für die Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfragen ausgewählt, da anhand des direkt zugänglichen Materials das gesamte Angebot im Untersuchungszeitraum zur ibWB analysiert werden kann. Nur mit der Methode der Programmanalyse ist eine so dichte Bearbeitung am Material möglich. Durch Interviews mit Programmplanenden oder Befragungen von Teilnehmenden wäre zwar eine persönliche und kommentierte Darstellung des Planungsvorhabens oder der Teilnahme Gründe sichtbar geworden, im Fokus dieser Arbeit stehen entlang der Forschungsfragen jedoch eine programmanalytische Sicht und eine möglichst objektive Bestandsaufnahme der Angebote zur ibWB sowie deren didaktische Gestaltung anhand der Programmankündigungen. Interessant wäre jedoch eine weiterführende triangulative Verschränkung der Analyse mit Interviews oder Teilnehmendenbefragungen. Dieser Ansatz kann jedoch im Rahmen und Umfang dieser Arbeit nicht verfolgt werden. Im Projekt WB_VHS_ZuLL ist eine solche Triangulation vorgesehen.

5.3. Auswahl der Institution und der Datengrundlage

Die Fragestellungen der Arbeit beschäftigen sich mit den didaktischen Entscheidungen zur Gestaltung von Angeboten der ibWB an VHS vor dem Hintergrund von Wissensformen. Die Institution VHS wurde aus zwei verschiedenen Überlegungen heraus gewählt. Zum einen ordnet sich die vorliegende Arbeit dem Projekt WB_VHS_ZuLL zu, sodass das Untersuchungsfeld in diesem Rahmen bereits festgelegt wurde. Zum anderen untersucht die Arbeit in Abgrenzung zur betrieblichen und geförderten bWB ausschließlich offene Angebote zur bWB. Wie eingangs bereits erläutert wurde, stellt die VHS die bedeutendste öffentliche Weiterbildungseinrichtung mit offenen Angeboten dar, an denen alle teilnehmen können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018, S. 18).

Einige VHS wurden ursprünglich als Beispieleinrichtungen für eine Programmanalyse durch die Projektgruppe WB_VHS_ZuLL in Erwägung gezogen, jedoch final nicht ausgewählt. Aus diesem Pool stammt die für die vorliegende Analyse gewählte VHS. Die untersuchte VHS wird in der vorliegenden Arbeit anonymisiert behandelt, da der Eindruck einer evaluierenden Auswertung des Angebotes vermieden werden soll. Einige Angaben zur VHS werden jedoch gemacht, um das Angebot dementsprechend in einen Kontext stellen zu können. Da sich das Forschungsinteresse entlang der Fragestellungen über das gesamte Programm erstreckt, wurde eine VHS sehr kleiner Größe mit Blick auf die Gesamtunterrichtsstunden ausgewählt.¹⁰ Dadurch wird eine detaillierte Bearbeitung und Analyse im begrenzten zeitlichen und umfänglichen Rahmen einer Masterarbeit ermöglicht. Gleichzeitig ist dadurch jedoch auch die Gesamtzahl der Angebote als Datengrundlage eher gering. Die VHS liegt in einer städtischen Region mit einer leicht erhöhten Arbeitslosenquote im Vergleich zum deutschlandweiten Durchschnitt.

¹⁰ Die Angaben zu der untersuchten VHS wurden von der Projektgruppe WB_VHS_ZuLL zur Verfügung gestellt.

Die zwei Programmhefte des Jahres 2017 (1. und 2. Semester 2017) dienen als Datengrundlage und Untersuchungsobjekte.¹¹ Sie liegen als gedruckte Broschüren und auch als PDF-Dokumente vor. Da ein möglichst aktueller Stand der didaktischen Gestaltung der ibWB untersucht werden soll, wurde ein nicht weit zurückliegender, wenn auch bereits abgeschlossener Zeitraum ausgewählt. Der Untersuchungszeitraum richtet sich nach dem VHS-Jahr, welches sich ungefähr am Kalenderjahr orientiert, jedoch auch Veranstaltungen erfasst, die in das Jahr 2018 hineinreichen.

5.3.1. Kategoriensystem und Analyseverfahren

Die vorliegende Programmanalyse ist eine exemplarische, themenspezifische, zeitlich eingegrenzte und auf eine bestimmte Region und einen Träger beziehungsweise eine Einrichtung bezogene Analyse (vgl. Robak 2012, S. 10). Das gesamte Programm der VHS wird für einen bestimmten Zeitraum analysiert, da alle Bereiche nach Angeboten der ibWB untersucht werden. Das verwendete Kategoriensystem wurde für die durchgeführte Programmanalyse deduktiv und induktiv nach dem von Robak zusammengefassten Leitprinzip einer *„durchgängig gegenstandsbezogene[n] Balance zwischen induktiver und deduktiver Kategorienerstellung“* (ebd., S. 13) eigens entwickelt. Entlang der Fragestellungen nach den didaktischen Entscheidungen in der Programmplanung zur ibWB sowie den Themenbereichen, Lehrzielen und Wissensformen in Angeboten der ibWB entstand ein sehr umfangreiches Kategoriensystem.¹² Da sowohl eine Detailsicht auf didaktische Merkmale als auch die Bandbreite der thematischen Felder innerhalb der ibWB realistisch untersucht werden sollte, ergab sich demnach eine größere Menge an notwendigen Ober- und Unterkategorien (vgl. Tab. 1).

Es wurden bereits im theoretischen Teil der Arbeit bestimmte didaktische Entscheidungen und Merkmale ausgewählt und näher betrachtet, die als Kategorien in das Kategoriensystem eingeflossen sind. Als Grundlage für die „pädagogisch/didaktischen Kategorien“ diente vor allem das Kategoriensystem der Projektgruppe WB_VHS_ZuLL (Stand Februar 2019), da eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse als ein Untersuchungsziel festgelegt wurde. Die Projektgruppe bezieht sich in der Kategorienbildung beispielsweise auf Schrader (2011a), Gieseke & Opelt (2005), Käßpflinger (2007a) und andere Studien. Die zitierten Studien nutzen wiederum das Kategoriensystem der Bremer „Mutterstudie“ von Körber et al. (1995) als Grundlage.

Da die Kategorien zu den „Tätigkeits- und Themenbereichen“ in der Projektgruppe zum Stand der Ausarbeitung noch nicht vollständig angelegt waren, wurden diese nach der Sichtung etwa eines Drittels des Materials entweder in Anlehnung an das Projekt, andere Studien oder induktiv neu- beziehungsweise weiterentwickelt. Gänzlich neu entwickelt wurden in diesem Bereich anhand des Materials die folgenden Oberkategorien mit den jeweiligen Unterkategorien: „Arbeit 4.0“ (bspw. „Digitalisierung“, „Agile Arbeitsformen“),

¹¹ Da die Programmanalyse die untersuchte VHS anonymisiert behandelt, erscheinen die Programmhefte nicht im Literaturverzeichnis. Im Text wird lediglich auf das 1. oder 2. Semester verwiesen.

¹² Der Kodierleitfaden mit den Kodierregeln befindet sich im Anhang (vgl. Anhang S. 67-81). Die im folgenden zitierten Ober- und Unterkategorien können dort nachgeschlagen werden.

„Pädagogische Themen“ (bspw. „Fortbildung für Erwachsenenbildner_innen“), „Gesundheitsbildung“ (bspw. „Bewegung“, „Achtsamkeit“), „Kreativität und Mediennutzung“ (bspw. „Visualisierungsmittel“). Die Kategorien „Brückenfunktionen“, „Selbststeuerung“, „Kommunikation“ und „Soziale Interaktion“ in diesem Bereich der Themenkategorien wurden in Anlehnung an Schrader (2011b) und Mader (2000) entwickelt. Die Kategorie der „Tätigkeits- und Themenbereiche“ wurde in der Analyse mehrfach kodiert (bis zu vier Nennungen). Zum Teil bewegen sich diese Kategorien noch auf unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen, was in einem weiter ausgeführten Kategoriensystem differenzierter betrachtet werden müsste. Der verwendete Katalog an thematischen Kategorien kann daher keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da nur das vorhandene Material in die Entwicklung eingeflossen ist. Bei einer Untersuchung weiterer VHS-Programmhefte zu Angeboten der ibWB wäre eine Überarbeitung und Weiterentwicklung dieser Kategorien sicher sinnvoll und notwendig.

Kategoriensystem			
Organisatorische Kategorien für forschungsrelevante Zuordnung	Pädagogisch/Didaktische Kategorien		Analytische Kategorien
<ul style="list-style-type: none"> • Semester • Titel • Seitenzahl 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmbereich • Veranstaltungsflexibilität • Veranstaltungsbeginn • Organisationsform der Veranstaltung • Präsenzform • Veranstaltungsformat • Unterrichtsstunden • Zielgruppe • Berufsbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsbezogene Tätigkeits- und Themenbereiche: <ul style="list-style-type: none"> ○ A Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge ○ B Organisation und Management ○ C Arbeit 4.0 ○ D Informations- und Kommunikationstechniken ○ E Pädagogische Themen ○ F Sprachkurse ○ G Gesundheitsbildung ○ H Brückenfunktionen ○ I Selbststeuerung ○ J Kommunikation ○ K Soziale Interaktion ○ L Kreativität und Mediennutzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrziele • Wissensformen

Tab. 1: Oberkategorien des entwickelten Kategoriensystems (eigene Darstellung)

Wie im theoretischen Teil in Kapitel 4 bereits erläutert, wurde die analytische Kategorie der „Wissensformen“ aus der Studie von Schrader (2003) deduktiv entwickelt und analytisch zugeordnet.

Eine Besonderheit ergab sich bei der Entwicklung der Kategorie der „Lehrziele“. Zunächst ergab sich die Frage der Zuordnung. Da die „Lehrziele“ zu den didaktischen Entscheidungen gezählt werden können, wurden diese zunächst den pädagogisch/didaktischen Kategorien zugeordnet. Im Analyseprozess stellte sich jedoch eine analytisch-interpretative Herangehensweise bei der Kodierung der Lehrziele als notwendig heraus sodass die „Lehrziele“ dann doch den analytischen Kategorien zugeordnet wurden. Bei der Entwicklung der Unterkategorien wurde zunächst basierend auf Schraders Kategorien der „Lern- und Veranstaltungsziele“ (Schrader 2011b, S. 11-12) eine deduktive Herangehensweise gewählt. Im Kodiervorgang wurden die im Text angegebenen Ziele inhaltsanalytisch paraphrasiert. Bei der anschließenden Clusterung und Zuordnung stellte sich der Bedarf nach einer induktiven Herangehensweise und dem Erstellen von eigenen Kategorien zu den Lehrzielen heraus. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war der Ansatz die Lehrziele speziell hinsichtlich des Forschungsgegenstands der ibWB zu formulieren. Durch die induktive Entwicklung wurde eine themenspezifische Gewichtung in und eine detailliertere Unterscheidung zwischen den Unterkategorien möglich. So wird bei Schrader beispielsweise zwischen den Zielen „Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien etc.“ und „Anwendung von Wissen, Begriffen, Verfahren, Theorien“ (ebd., S. 11) unterschieden. Für die vorliegende Analyse ergab sich in den Angeboten jedoch stets eine Verknüpfung von Kenntnisvermittlung- und Anwendung. Die Kategorien ließen sich daher besser nach inhaltlichen Schwerpunkten unterscheiden. So entstanden beispielsweise die Unterkategorien der „Vermittlung und Anwendung technischer Kenntnisse“ oder der „Vermittlung und Anwendung kaufmännischer Kenntnisse“.

Im Kodier- und Auswertungsprozess stellte sich zudem heraus, dass jede Unterkategorie eines Lehrziels sich eindeutig einer Wissensform zuordnen ließ. Daraus ergab sich ein weiterer Aspekt für die Ergebnisdiskussion.

5.3.2. Anmerkungen zum Auswertungsprozess

Die vorliegende Programmanalyse ist quantitativ-qualitativ ausgelegt und entspricht daher nach Käßlinger (2008, S. 5-6) der zweiten methodischen Verfahrensweise. Wie bereits angesprochen, werden bei diesen Verfahren die untersuchten Texte für die statistische Auswertung kodiert (vgl. Robak & Käßlinger 2018, S. 70). Das Kodieren erfolgt oft interpretativ und benötigt daher eine fundierte theoretische Grundlage sowie enge Definitionen und feste Aufnahme- und Kodierkriterien.

Die Kodierung der Angebote und die statistische Auswertung wurden mit dem Programm Microsoft Excel 2011 und 2016 durchgeführt. Die Entscheidung für Excel wurde einerseits auf Grund der Datenmenge und den Möglichkeiten der quantitativen Auswertungswerkzeuge getroffen. So kann beispielsweise durch die Funktionen des Filterns und Sortierens eine schnelle erste Bestandsaufnahme der Datensätze erfolgen. Auch die vielseitigen statistischen Formeln lassen eine schnelle und genaue Datenanalyse zu. Andererseits verwendet auch das Projekt WB_VHS_ZuLL das Programm Excel zur Datenaufnahme und -auswertung, sodass hier im Laufe des Kodierens der Austausch zu Vorgehensweise und Funktion des Programms mit anderen Wissenschaftler_innen möglich

war. Die grafischen Darstellungen der Ergebnisse anhand von Diagrammen wurden ebenfalls in Excel und Microsoft Office Word 2011 und 2016 anhand der bereits aufbereiteten Daten realisiert. Als einziger Kritikpunkt an den verwendeten Programmen sei genannt, dass die direkte Erstellung von Diagrammen aus den Rohdaten der Kodierungsmatrix nicht möglich ist.

Bei der deduktiven und induktiven Erstellung der Kategorien stellte sich die Signifikanz einer engen Arbeitsdefinition der ibWB an der VHS heraus. Diese Erkenntnis wurde im Kodierprozess immer wieder unterstrichen. So spiegelt beispielsweise der Programmbereich *Arbeit – Beruf* die Auffassung der Programmplanenden von bWB wider, jedoch konnten nicht alle Angebote dieses Bereichs der Arbeitsdefinition zugeordnet werden. Diese Diskrepanz wurde als eine Erkenntnis im Ergebnisteil berücksichtigt. Die besagte Arbeitsdefinition wurde nach der ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung mit den Untersuchungsgegenständen in Kapitel 2.4.4 formuliert und stellt die Basis für die Auswahlkriterien der Kurse und deren Ankündigungstexte dar. Die Kriterien werden an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst:

1. Angebote aus dem Programmbereich *Arbeit – Beruf* werden aufgenommen. Eine Kodierung findet jedoch *nicht* statt, wenn
 - das Angebot nicht für jede_n offen zugänglich ist, wie beispielsweise der Kurs „*Lehren und Lernen 4.0: Arbeiten mit dem interaktiven Board*“ (2. Semester 2017, S. 44), der nur von Dozent_innen der eigenen VHS besucht werden kann,
 - als Zielgruppe Kinder und/oder Jugendliche benannt werden, wie beispielsweise der Kurs „*3D-Druck für Spielzeugfinder: Workshop für Schüler ab 10 Jahre*“ (2. Semester 2017, S. 31).
2. Angebote aus *anderen* Programmbereichen werden aufgenommen, wenn
 - im Ankündigungstext durch die Begriffe: „Beruf, Tätigkeit und Arbeit (im ökonomischen Sinne), Erwerbstätigkeit, Job, Büro“ ein Bezug zur ibWB kenntlich wird,
 - Bildungsurlaub beantragt werden kann, da diese Angebote laut den Bildungsfreistellungsgesetzen der Bundesländer berufsspezifische Themen behandeln müssen,
 - eine berufsspezifische Zielgruppe oder die berufsspezifische Verwertung der Inhalte angekündigt wird, wie beispielsweise bei dem Kurs im Programmbereich *Sprachen* „*Arabisch für die öffentliche Verwaltung*“ (2. Semester 2017, S. 126).

Diese Kriterien lassen sich auch im Kodierleitfaden in Form von Kodierregeln mit entsprechenden Ankerbeispielen nachlesen. Die Kriterien wurden auch angewendet, wenn Begriffe mit Bezug zur ibWB im Vorankündigungstext für mehrere Angebote standen. Das war zum Beispiel bei den Gesundheitskursen zur Entspannung im Programmbereich *Gesundheit* der Fall:

„Entspannung: Das Kursangebot im Bereich „Entspannung“ enthält Kurse, deren Lerninhalte auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen und deren Bildungsziele darauf gerichtet sind:

- theoretisches Grundwissen und praktische Handlungskompetenzen zu vermitteln,
- die Leistungsfähigkeit im beruflichen Alltag zu fördern,
- das eigenverantwortliche Gesundheitshandeln zu erhöhen,
- die individuelle Lebensqualität zu verbessern.

Die Kursleiter verfügen über eine entsprechende fachliche Qualifikation/Ausbildung sowie spezielle Konzeptionen, die durch Berufsverbände oder andere Institutionen zusätzlich geprüft wurden.“ (1. Semester 2017, S. 75)

Durch den begrifflichen Bezug zur ibWB: „*die Leistungsfähigkeit im beruflichen Alltag zu fördern*“ (ebd.), wurden alle folgenden Angebote aufgenommen und kodiert.

Jedes Angebot eines Semesters wurde nur einmal erfasst, auch wenn es aufgrund wiederholter Durchführung im Programm mehrfach aufgeführt wurde. Nach Durchsicht etwa eines Drittels des Materials wurde das Kategoriensystem noch einmal induktiv angepasst, an einigen Stellen reduziert und an anderen erweitert. Die Unterkategorien der Kategorie „Lehrziele“ wurden erst nach der vollständigen Kodierung final festgelegt. Wie bereits erläutert wurde hier von einer deduktiven zu einer induktiven Kategorienentwicklung im Kodiervorgang gewechselt.

C Auswertung, Ergebnisdiskussion und Ausblick

6. Auswertung der Programmanalyse anhand der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Programmanalyse anhand der Forschungsfragen ausgewertet und interpretiert. Dabei wird zunächst die Relation der Kurse zur ibWB zum Gesamtangebot sichtbar gemacht. Anschließend wird hinsichtlich der ersten deskriptiven Fragestellung nach den didaktischen Entscheidungen im Planungsprozess der Veranstaltungen zur ibWB eine Auswertung der didaktischen Kategorien vorgenommen. Abschließend wird durch eine verschränkte Analyse der zweiten Fragestellung nach den Systematisierungsmöglichkeiten anhand von Wissensformen und damit einhergehenden didaktischen Besonderheiten in den einzelnen Wissensformbereichen nachgegangen.

6.1.1. Anteil der individuellen beruflichen Weiterbildung am Gesamtangebot

Der Untersuchungszeitraum richtete sich, wie bereits erwähnt, nach dem VHS-Jahr, welches sich ungefähr am Kalenderjahr orientiert. Im untersuchten Material ergibt sich anhand der Start- und Enddaten der Kurse der genaue Zeitraum vom 09.01.2017 bis 26.02.2018.

Im Untersuchungszeitraum ergab sich eine Gesamtzahl von 689 Kursen. Dabei wurde jede Veranstaltung eines Semesters nur einmal gezählt, auch wenn sie mehrmals stattfand oder unter exakt gleichem Wortlaut von einer anderen Lehrkraft angeboten wurde.

Daher ergibt sich eine Diskrepanz zwischen der Gesamtzahl aller Veranstaltungen und dem hier aufgenommenen Gesamtangebot, die allerdings für die vorliegende Analyse keine Bedeutung hat. Diese Entscheidung wurde getroffen, um den Fokus auf die Inhalte und nicht auf die Häufigkeit der Angebote zu legen.

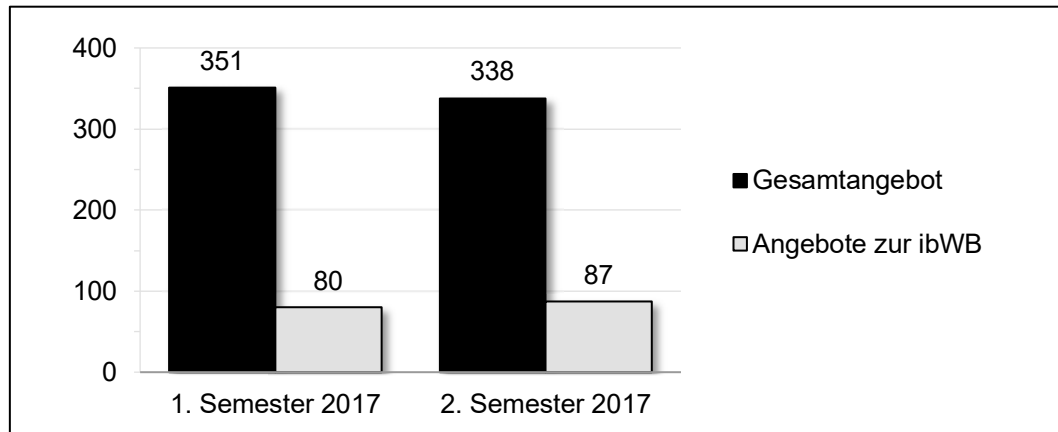


Abb. 5: Anzahl der Kurse zur ibWB im Gesamtangebot als absolute Werte (eigene Darstellung)

Gemäß den Fragestellungen sind die Kurse von Bedeutung, die der ibWB zugeordnet werden können. Von den 689 Kursen entfallen 167 auf Veranstaltungen der ibWB im Sinne der Arbeitsdefinition.¹³ Dieses entspricht 24,24 % des Gesamtangebots. In der Abbildung 5 können die Angebote zur ibWB im Vergleich zum Gesamtangebot für die zwei Semester in 2017 abgelesen werden (vgl. Abb. 5). Dabei entfallen im 1. Semester 22,79 % und im 2. Semester 25,74 % aller Angebote auf Kurse der ibWB wobei im 1. Semester ein leicht erhöhtes Gesamtangebot besteht.

Im Programmbereich *Arbeit – Beruf* wurden insgesamt 126 Kurse angeboten, was 18,29 % des Gesamtangebots entspricht. Der Anteil ist damit mehr als doppelt so hoch als der deutschlandweite Durchschnitt von 7,8 % an den VHS (vgl. Huntemann et al. 2018, S. 16). Davon entsprachen 15 Kurse (11,90 %) nicht der Arbeitsdefinition der ibWB und wurden daher bei der weiteren Kodierung nicht berücksichtigt. Bei drei der nicht weiter kodierten Angebote handelte es sich um Veranstaltungen, die nur für die Teilnahme von Dozent_innen der VHS ausgeschrieben waren. So z.B. die Veranstaltung: „*Einführung in den Umgang mit dem interaktiven Board*“ (1. Semester 2017, S.44):

„Einführung in den Umgang mit dem interaktiven Board: Wir zeigen Ihnen Einsatzmöglichkeiten für Ihre Kurse. Leitung: Katja Klaußner, Z5701 Termin wird rechtzeitig bekannt gegeben, 1mal | 4 Ustd. | entgeltfrei, nur für VHS-Dozenten (...).“ (ebd.)

Bei den anderen zwölf Kursen wurden Kinder und/oder Jugendliche als Zielgruppe angegeben wie z.B. in der Veranstaltung: „*Wir bauen und programmieren Roboter*“ (1. Semester 2017, S. 36):

¹³ Alle Angaben im Kapitel 6 zu den Auszählungsergebnissen und zur Verteilung und Kodierung in den einzelnen Kategorien können im Anhang in den Tabellen zur Auszählung und Häufigkeitsverteilung nachgeschlagen werden (vgl. Anhang S. 90-101).

„Wir bauen und programmieren Roboter: Dieser Workshop wendet sich an technisch interessierte Mädchen und Jungen ab 11 Jahren sowie Eltern und Großeltern mit ihren Kindern oder Enkeln ab 6 Jahren. Ziel ist es, einen funktionsfähigen Roboter zu entwerfen und zu bauen. Nach einer Einführung in die Funktionsweise von Robotern werden die Roboter entwickelt, programmiert und am Ende des Workshops in der Gruppe präsentiert. (...)“ (ebd.)

Abbildung 6 zeigt, dass mit anteilig 66,47 % der Großteil aller Kurse zur ibWB im Programmbereich *Arbeit – Beruf* angeboten wurde (vgl. Abb. 6). Dahinter folgt der Programmbereich *Sprachen* mit 20,36 % der Kurse zur ibWB und der Programmbereich *Gesundheit* mit 7,19 % der Kurse zur ibWB am Gesamtangebot. Daraus lässt sich bezüglich der Forschungsfrage zur Verteilung der ibWB in den Programmbereichen der VHS feststellen, dass über die Hälfte der Angebote auch aus Institutionssicht dem beruflichen Programmbereich zugeordnet werden. Das relativ große Angebot an Sprachkursen mit beruflichem Bezug kann als Hinweis auf eine erwägenswerte Unterkategorie im Programmbereich *Arbeit – Beruf* speziell zum Spracherwerb für den beruflichen Alltag gedeutet werden. Diese Überlegung wird in der Auswertung zu den Themen- und Tätigkeitsbereichen in Kapitel 6.2.2 noch einmal aufgegriffen.

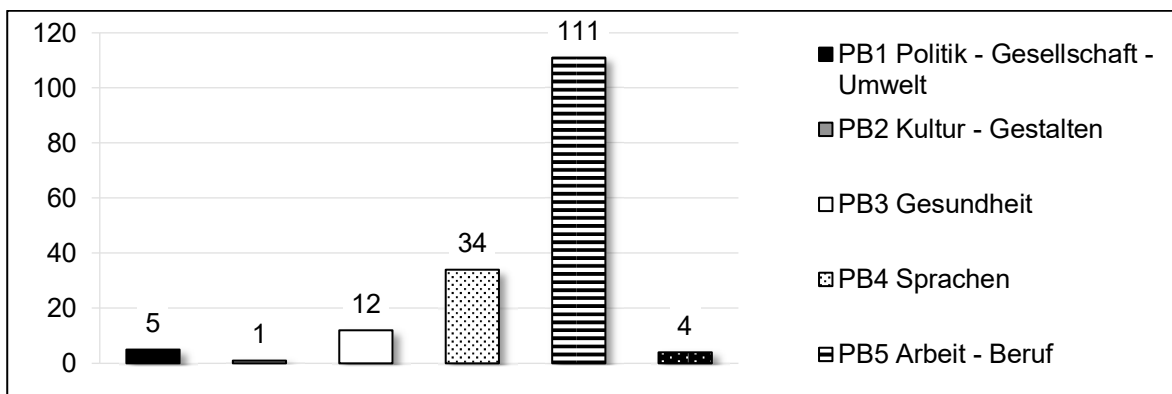


Abb. 6: Anzahl der Kurse zur ibWB (in absoluten Werten) in den sechs Programmbereichen (eigene Darstellung)

6.2. Auswertung der pädagogisch/didaktischen Kategorien

Bezugnehmend auf die deskriptive Forschungsfrage nach den Entscheidungen zur didaktischen Gestaltung der ibWB an den VHS liegt auf den didaktischen Kategorien in der Auswertung der Programmanalyse ein besonderes Augenmerk. Hier interessieren zum einen die Ergebnisse innerhalb des didaktischen Kategorienfelds anhand des gesamten Angebots zur ibWB. Diese Auswertungsergebnisse werden in diesem Kapitel vorgestellt. Zum anderen ist aber besonders für die zweite analytische Forschungsfrage, nach den Wissensformen und einer damit einhergehenden Systematisierung, eine Verschränkung der didaktischen, thematischen und analytischen Kategorien von Interesse. Daher werden ab Kapitel 6.3 besonders signifikante Ergebnisse der verschränkten Analyse den vier Wissensformen zugeordnet.

6.2.1. Auswertung zur Kursorganisation, zu den Zielgruppen und Berufsberreichen

Die Angabe der Unterrichtsstunden (Ustd.), die je Kurs veranschlagt werden, zeigt, wie zeitintensiv sich die Angebote gestalteten. Von 167 Angeboten zur ibWB wurden drei Kurse ohne eine Angabe zur Unterrichtsstundenzahl ausgeschrieben. Diese wurden bezüglich der Ergebnisse zur zeitlichen Verteilung ausgeklammert. Insgesamt verteilten sich die 5149 Ustd. im Bereich der ibWB demnach auf 164 Angebote. Der Mittelwert beträgt 31 Ustd. Die minimale Anzahl beträgt zwei und die maximale Anzahl 500 Ustd. Daraus folgt eine hohe Spannweite von 498 Ustd. Daher ist besonders die Verteilung von Interesse. Anhand der Auszählung ließ sich feststellen, dass es bei den Angeboten unter zehn Ustd. zu einer Häufung bei zwei und acht Ustd. kam. Im mittleren Bereich häuften sich die Angebote besonders um den Mittelwert, also zwischen 20 und 40 Ustd. Im Bereich über 100 Ustd. kam es schließlich nur noch zu vereinzelt Angeboten. Prozentual lassen sich folgende Angaben zusammenfassend feststellen: ein Anteil von 40,85 % der Angebote zur ibWB wurden mit höchstens zehn Ustd. angegeben, ein Anteil von 46,95 % mit mehr als zehn, aber weniger als 40 Ustd., ein Anteil von 9,76 % mit 40/mehr als 40 aber höchstens 100 Ustd. und gerade einmal anteilig 2,44 % mit mehr als 100 Ustd.

Aufgrund der Auswertung der Anzahl der Ustd. können bereits erste Rückschlüsse auf die Organisationsformen getroffen werden. So kann bei einer Stundenzahl von mehr als acht Ustd. bereits von Angeboten über mehrere Tage oder Wochenendveranstaltungen ausgegangen werden. Entsprechend der Verteilung der Ustd. sollte die Anzahl von Einzelveranstaltungen demnach vergleichsweise niedriger ausgefallen sein.

Bei den 167 Kursen zur ibWB konnte nur zu dem Angebot: „*Lehren und Lernen 4.0: Kursleiter*in Erweiterte Lernwelten*“ (2. Semester 2017, S.44) keine Angabe zur Organisationsform gemacht werden, da es für diesen Kurs im Programmheft noch keinerlei organisatorische Bekanntmachungen gab. Die wöchentlichen Veranstaltungen führten mit einem Anteil von 52,10 % des Angebotes zur ibWB die Organisationsformen deutlich an. Der Mittelwert dieser Veranstaltungen kann mit 32 Ustd. angegeben werden. Es folgten die Wochenendveranstaltungen mit 18,56 %, die Einzelveranstaltungen unter der Woche mit 12,57 % und die Kompaktveranstaltungen (in diesem Fall ausschließlich Bildungsurlaub-Angebote) mit 11,38 % des Gesamtangebots der ibWB. Als Teilzeitseminar oder Reihe wurden jeweils 2,4 % der Kurse angeboten. Keine Angebote gab es in Form von Blockveranstaltungen oder Vollzeitseminaren.

Der Großteil aller Kurse wurde mit dem Veranstaltungsformat des Seminars kodiert (79,64 %). Daneben entfielen 8,98 % der Angebote auf das Format des Workshops und 5,39 % der Angebote wurden als Vorträge ausgewiesen.

Die Informationen zu den Veranstaltungszeiten wurden mit den Kategorien des Veranstaltungsbeginns kodiert. Interessant im Sinne der Frage nach den didaktischen Planungsentscheidungen ist sowohl die Verteilung der Veranstaltungszeiten über das gesamte Angebot der ibWB als auch die Verknüpfung zu den Organisationsformen oder zu bestimmten Ziel- oder Berufsgruppen in den Ankündigungstexten. In den Kursen zur ibWB begann über die Hälfte aller Kurse (55,69 %) abends nach 17:00 Uhr. Etwa ein

Drittel der Kurse (32,93 %) begann am Vormittag vor 12:00 Uhr. Von diesen Kursen lassen sich wiederum 72,73 % den Organisationsformen der Wochenend- und Kompaktveranstaltungen zuordnen. Mit einem Veranstaltungsbeginn am Mittag oder Nachmittag also nach 12:00 aber vor 17:00 Uhr, starteten 9,58 % der Kurse zur ibWB. In Abbildung 7 wird deutlich, dass ein Großteil der Einzelveranstaltungen unter der Woche sowie der wöchentlichen Veranstaltungen abends nach 17:00 Uhr begannen, während die meisten Wochenend- und Kompaktveranstaltungen am Vormittag starteten (vgl. Abb. 7).

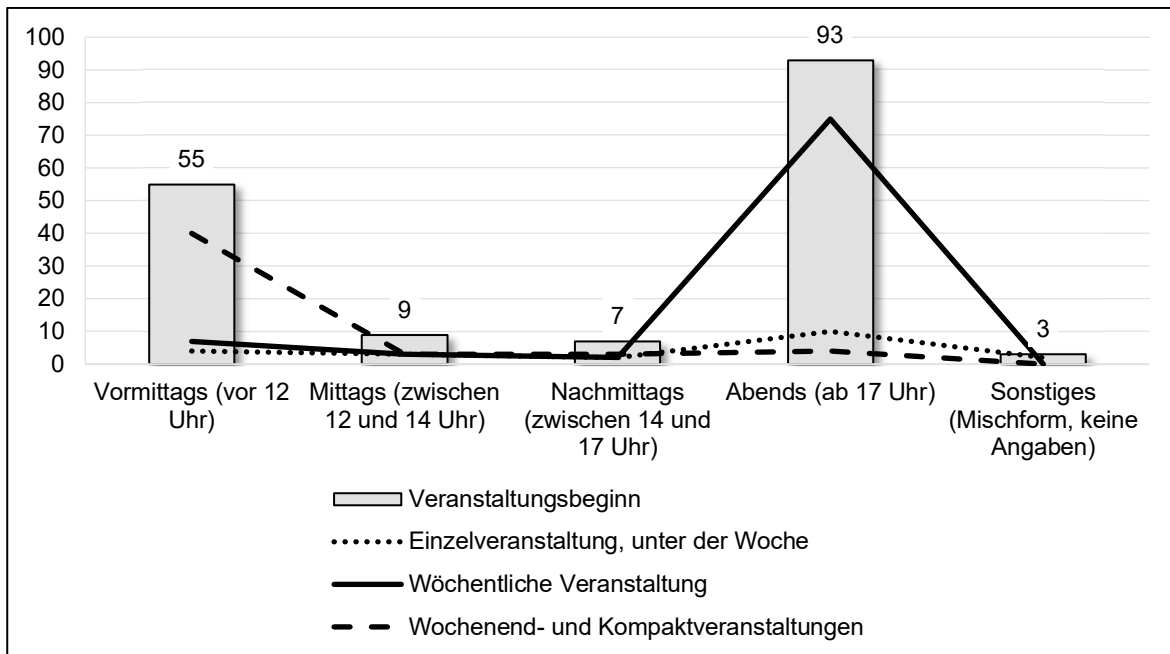


Abb. 7: Auswahl der meistgenannten Organisationsformen im Verhältnis zu den jeweiligen Veranstaltungszeiten in absoluten Werten (eigene Darstellung)

Aus der Verknüpfung der Angaben zur Organisationsform und den Veranstaltungszeiten ergab sich eine Vielzahl an Angeboten an denen Erwerbstätige, die nicht von Abend- oder Nachtarbeit beziehungsweise Wochenendarbeit betroffen sind, teilnehmen konnten. Unter Hinzunahme der Zielgruppenkategorie kann festgestellt werden, dass alle Veranstaltungen, die vor 17:00 Uhr starteten und unter der Woche stattfanden, als Zielgruppe „Ältere Menschen, Senior_innen“ angaben. Für diese Zielgruppe gab es wiederum auch keine Abend- oder Wochenendveranstaltungen. Dieses Ergebnis stellt in Frage, ob Senior_innen seitens der Programmplanenden tatsächlich als potenziell erwerbstätige Personen für die ibWB angesprochen werden sollen. Wie anfangs erläutert, sind immer mehr ältere Menschen auf dem Arbeitsmarkt aktiv und kommen somit als Zielgruppe für die ibWB durchaus in Frage. Weiterhin befinden sich alle Angebote an diese Zielgruppe im Programmbereich *Arbeit – Beruf* der VHS. Konträr dazu lassen die Ergebnisse der Analyse jedoch darauf schließen, dass den Senior_innen, die tatsächlich einer beruflichen Tätigkeit zu den klassischen Arbeitszeiten nachgehen, eine Teilnahme an den entsprechenden zielgruppenspezifischen Angeboten der ibWB gar nicht ermöglicht wird.

Bei der Betrachtung der Auswertungsergebnisse zur gesamten Zielgruppenkategorie fällt auf, dass fast ein Drittel (30,54 %) der Veranstaltungen ohne Angaben zu Zielgruppen

ausgeschrieben wurden.¹⁴ Diese Erkenntnis passt zum Anspruch der Institution VHS, die Teilnahme an den Veranstaltungen offen für jede_n zu gestalten (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 2011, S. 4). Etwas höher liegt jedoch mit 39,52 % der Anteil der Angebote, die „Erwerbstätige“ als Zielgruppe angaben. Ein Ergebnis, dass sich hinsichtlich der Thematik der Analyse bereits vermuten ließ. Bei anteilig 19,76 % der Angebote zur ibWB wurden bestimmte Berufsgruppen als Zielgruppe angegeben. Durch die Kategorie der Berufsbereiche konnten die Berufe noch einmal gezielter aufgeschlüsselt werden. Diese Angaben waren besonders außerhalb des Programmbereichs *Arbeit – Beruf* hilfreich für eine Zuordnung im Sinne der Arbeitsdefinition. So konnten beispielsweise der Kurs „*Arabisch für die öffentliche Verwaltung*“ (1. Semester 2017, S. 118) im Programmbereich *Sprachen* und der Kurs „*Aufwachsen im digitalen Zeitalter – Chancen und Herausforderungen*“ (2. Semester 2017, S. 11) aus dem Programmbereich *Politik – Gesellschaft – Umwelt* durch die Angabe einer Berufsgruppe der ibWB zugeordnet werden.

„Arabisch für die öffentliche Verwaltung: In Ämtern und öffentlichen Einrichtungen wird es immer wichtiger, mit nicht deutsch sprechenden Mitbürgern einen ersten Kontakt in der Fremdsprache aufzubauen und weiterzuhelfen, sei es bei der Wohnungs- oder Jobvermittlung oder bei der Kindergartenanmeldung. Dabei stellt die große Gruppe arabischer Muttersprachler ohne andere Fremdsprachenkenntnisse manchen Mitarbeiter vor das Problem, nicht das Anliegen des Besuches zu verstehen. Der Intensivkurs soll Grundkenntnisse der arabischen Sprache und Schrift vermitteln, die die Kontaktaufnahme erleichtern und eine ‚erste Hilfe‘ ermöglichen. Dabei wird eng Bezug auf die konkreten Arbeitsfelder der Teilnehmer genommen. (...)“ (1. Semester 2017, S. 118)

„Aufwachsen im digitalen Zeitalter – Chancen und Herausforderungen: Der Vortrag beschäftigt sich mit den Herausforderungen und Chancen, die sich für Bildung und Erziehung im Zeitalter der neuen Medien stellen. Wie können Erziehungsberechtigte sowie pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche durch die Welt der digitalen Medien unterstützend begleiten? (...)“ (2. Semester 2017, S. 11)

Für die ausgeschriebene Zielgruppe „Ältere Menschen, Senior_innen“ wurden 13 Kurse angeboten was 7,78 % des Angebots zur ibWB entspricht. Bei den meisten untersuchten Angeboten (80,24 %) wurde jedoch keine Angabe zu einem bestimmten Berufsbereich gemacht. Mit anteilig 11,98 % wurde der Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ am häufigsten genannt. Darauf folgte der Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ mit anteilig 7,19 %.

¹⁴ Die Kategorien der „Zielgruppe“, „Berufsbereiche“ und „Berufsbezogene Tätigkeits- und Themenbereiche“ wurden in der Kodierung für Mehrfachnennungen berücksichtigt. Daher ergeben sich hier abweichende absolute Werte (Anzahl der Nennungen) im Vergleich zur Gesamtanzahl der Angebote zur ibWB. Die prozentualen Werte beziehen sich aber immer auf die Grundgesamtheit der Gesamtanzahl der Angebote zur ibWB. Dadurch kann in der Summe der Prozentangaben ein Wert über 100,00 % zustande kommen.

Keines der untersuchten Angebote zur ibWB startete „just in time“ – diese Unterkategorie wurde besonders unter dem Aspekt der zunehmenden digitalen Angebote in der Weiterbildungslandschaft aufgenommen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Veranstaltungsflexibilität und der Präsenzform wider. So gab es auch hier weder Angebote, die ausschließlich „on Demand“ abrufbar waren, noch Angebote, die eine rein digitale Präsenz erlaubten. Mit 91,62 % fand die Mehrheit der Angebote zu einem festen Termin statt. Gleichzeitig wurde für dieselben Angebote auch eine körperliche Anwesenheit in festgelegten Räumlichkeiten vorausgesetzt.

Die restlichen Prozentpunkte fallen auf die, als Mischform bezeichneten Varianten. Dazu zählen ausschließlich die Xpert Business Kurse im Themenbereich der „Buchhaltung und des Rechnungswesens“. In dieser modular aufgebauten Weiterbildung wurden bis auf eine Informationsveranstaltung in der VHS und den Kursen „*Finanzbuchführung 1*“ (2. Semester 2017, S. 41) und „*Finanzbuchführung 2*“ (1. Semester 2017, S. 46) alle weiteren Kurse als Webinare durchgeführt. Das heißt, die Teilnehmenden konnten vom heimischen Computer aus zu einem festen Termin in digitaler Präsenz am Kurs teilnehmen. Darüber hinaus war es möglich, die Webinare auch zu einem späteren Zeitpunkt erneut abzurufen. Daraus ergab sich für die Angabe zur Veranstaltungsflexibilität für diese Kurse die Kategorie der Mischformen. Da pro Webinar drei Konsultationstermine in den Räumen der VHS obligatorisch im Kursablauf integriert waren, konnte als Präsenzform hier ebenfalls nur eine Mischvariante angegeben werden.

Im Vorfeld wurde die Vermutung aufgestellt, dass aufgrund der sich wandelnden Arbeitswelt hin zu agilen Arbeitszeiten- und -formen das Angebot an zeitlich und örtlich flexiblen Veranstaltungen zur ibWB an den VHS steigt. Daraus entstanden die zuvor ausgewerteten Unterkategorien. Diese Annahme passt jedoch nicht mit den Ergebnissen der Analyse der gewählten VHS überein. Hier wurde deutlich, dass die herkömmliche Form des Präsenzseminars eindeutig überwog. Interessant wäre an dieser Stelle eine Befragung sowohl der Programmplanenden als auch der Teilnehmenden ob und in welchem Umfang eine flexiblere Kursform (z.B. on Demand und im digitalen Format) in den Angeboten der ibWB überhaupt gewünscht oder benötigt wird.

6.2.2. Auswertung der berufsbezogenen Tätigkeits- und Themenbereiche

Einen weiteren Aspekt zu den didaktischen Entscheidungen bezüglich der Programmplanung stellt die Frage nach der Verteilung der Themenstruktur dar. Hier interessiert besonders, ob und welche berufsbezogenen Tätigkeits- und Themenbereiche überwiegen und inwiefern die darauf basierenden Inhalte speziell der ibWB zugeordnet werden können. Die mehrfach kodierte Kategorie der Tätigkeits- und Themenbereiche bewegt sich dabei zum Teil noch auf unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen, daher kann für das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit erhoben werden kann.

In Abbildung 8 sind die Oberkategorien der Tätigkeits- und Themenbereiche mit den jeweiligen absoluten Werten (Anzahl der Gesamtnennungen) dargestellt. Dabei sticht besonders der Bereich D der „Informations- und Kommunikationstechniken“ (IuK) hervor (vgl. Abb. 8). Fast die Hälfte (41,92 %) aller Angebote zur ibWB wurden diesem Themenbereich zugeordnet. Innerhalb des Bereichs D wurden mit 40,00 % der Angebote in diesem Themensektor die Veranstaltungen in der Unterkategorie „IuK: Standard-Software“ am häufigsten kodiert. Dazu zählen beispielsweise die Angebote: *„Excel Spezial: Formeln und Funktionen I“* (2. Semester 2017, S. 33) oder *„Access 2010: Grundlagen“* (2. Semester, S. 32). An dieser Stelle zeichnet sich bereits ein erster inhaltlicher Schwerpunkt innerhalb des Angebots zur ibWB. Bei einem Großteil der Angebote des Bereichs D wurde keine Zielgruppe genannt (62,26 %). Kam es zur Nennung einer Zielgruppe, so war die mit 24,53 % am meist genannte die Zielgruppe 1: „Ältere Menschen, Senior_innen“. Das liegt wiederum auch daran, dass alle Veranstaltungen, die sich explizit an diese Zielgruppe richten, im Themen- und Tätigkeitsbereich zur IuK angeboten wurden.

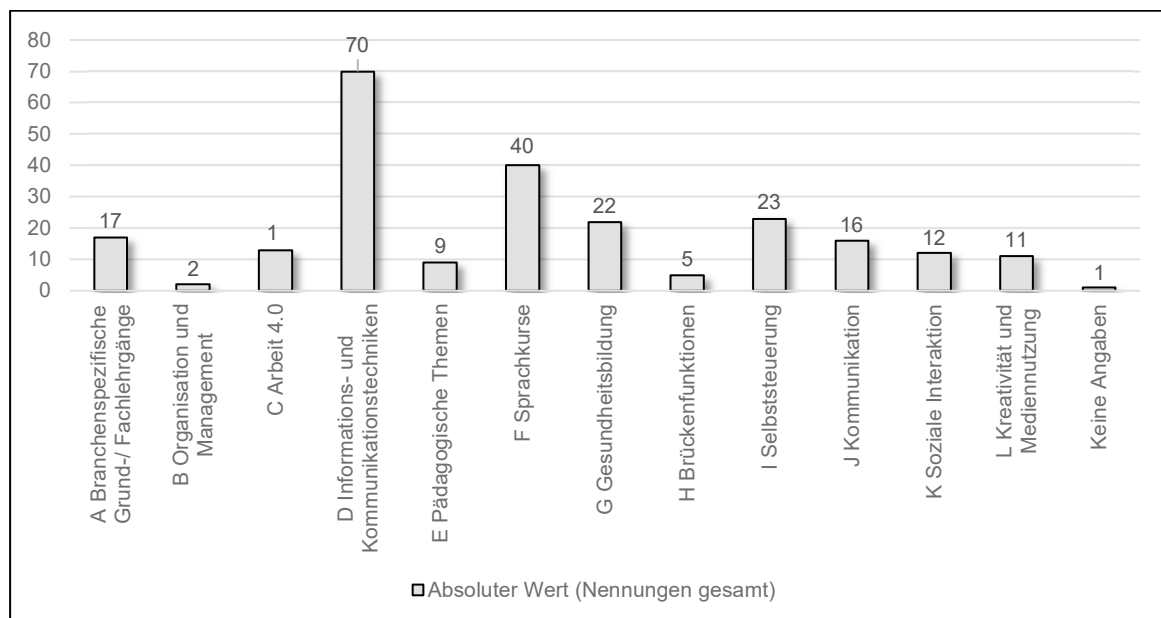


Abb. 8: Verteilung der absoluten Nennungen über die Tätigkeits- und Themenbereiche (eigene Darstellung)

Als zweiter Schwerpunktbereich folgt mit 23,95 % des Gesamtangebots zur ibWB der Themenbereich „Sprachkurse“. In diesem Bereich konnte der überwiegende Teil der Angebote (80,00 %) der Unterkategorie „Fremdsprachen“ zugeordnet werden wie z.B. das Angebot: *„English for Work, Socializing and Travel: Pre-Intermediate, 7. Semester.“* (1. Semester 2017, S. 98). Die ibWB Kurse zu „Fremdsprachen“ wurden in den Programmheften der VHS alle dem Programmbereich *Sprachen* zugeordnet. Als Gründe dafür, dass die Kurse nicht im Programmbereich *Arbeit – Beruf* zu finden waren, kann zum einen die thematische Doppelbesetzung aufgeführt werden. Zum anderen steht aber auch oft der berufliche Aspekt einfach nicht im inhaltlichen Fokus der Veranstaltungsbeschreibung. Als Beispiel sei der Kurs: *„English for Tourists, 1. Semester“* (1. Semester 2017, S. 101) genannt. Hier wurde ein beruflicher Bezug durch den Einleitungstext für mehrere nachfolgende Kurse gegeben:

„Englisch für die Reise: Die folgenden Kurse bereiten Sie auf berufliche und private Auslandsaufenthalte vor. Sie erlernen praktische Redewendungen und erwerben die notwendigen grammatischen Strukturen, um sprachlich ‚überleben‘ zu können. (...)“ (ebd.)

Der Fokus lag bei dieser Veranstaltung demnach nicht unbedingt auf der Verwertungsmöglichkeit im Beruf, sondern eher auf der Reise in ein englischsprachiges Land. Es scheint daher nachvollziehbar, dass Interessierte an einem Kurs dieser Art eher im Programmbereich *Sprachen* als im Programmbereich *Arbeit – Beruf* suchen würden. Anders verhält es sich bei der Veranstaltung: „*Intensivkurs – English for Business Communication: Bildungsurlaub*“ (1. Semester 2017, S. 102). Hier heißt es im Ankündigungstext:

„Intensivkurs – English for Business Communication – Bildungsurlaub: In diesem Kurs können Sie innerhalb einer Woche Ihre früher erworbenen Englisch-Kenntnisse für berufliche Zwecke auffrischen und aktualisieren. Ziel dieses Kurses ist es, Fähigkeiten zur englischsprachigen Bürokommunikation, wie Telefonieren, Umgang mit Kunden oder Geschäftspartnern, Geschäftskorrespondenz, E-Mail usw., zu vermitteln. (...)“ (ebd.)

Der Fokus lag bei diesem Angebot viel stärker auf der beruflichen Verwertung und die Veranstaltung wurde darüber hinaus als Bildungsurlaub angeboten wodurch in erster Linie eine erwerbstätige Zielgruppe angesprochen wurde. Eine Platzierung im Programmbereich *Arbeit – Beruf* wäre demnach durchaus gerechtfertigt, zumindest hätte eine Doppelplatzierung in beiden Programmbereichen stattfinden können.

Anders verhält es sich mit den Kursen im Themenbereich G „Gesundheitsbildung“. Diesem Bereich konnten 13,17 % des Angebotes zur ibWB zugeordnet werden. Bis auf drei Veranstaltungen wurden alle dem Programmbereich *Gesundheit* der VHS zugeordnet. Die drei Angebote, die den beruflichen Nutzen klar im Fokus hatten, wurden im Programmbereich *Arbeit – Beruf* aufgenommen. Alle drei Angebote fanden an einem Aktionstag unter der Überschrift „*Wissen und Können im Büro*“ (2. Semester 2017, S. 25) statt:

„B1: Stress lass nach ... (A5000D): Lernen Sie effektive Entspannungsmethoden kennen, die sich gut in den Arbeitsalltag integrieren lassen, damit Sie Ihre Aufgaben weiterhin gut meistern können. (...)“ (ebd.)

„B2: „Nein“ sagen und sich gut fühlen (A5000E): Setzen Sie Grenzen, bevor Ihnen alles über den Kopf wächst. In diesem Workshop erfahren Sie, wie Sie dies tun können, ohne sich zu „verbiegen“. (...)“ (ebd.)

„B3: Rücken, Schulter, Nacken – Übungen fürs Büro (A5000F): Wenn Rücken, Schultern oder Nacken schmerzen, geht oft die Konzentration verloren. Hier erlernen Sie Übungen, die Sie gut in den Arbeitsalltag integrieren können, damit Sie schnell wieder fit sind. (...)“ (ebd.)

Die beiden Bildungsurlaubs-Angebote: „*Gesund im Büro Teil 1 und Teil 2*“ (1. Semester 2017, S. 72; 2. Semester 2017, S. 72) im Themenbereich G „Gesundheitsbildung“ wurden wiederum nicht im Programmbereich *Arbeit – Beruf* der VHS platziert. Auch hier wäre eine Doppelplatzierung angebracht gewesen.

Der Themenbereich I „Selbststeuerung“ übernimmt mit einem Anteil von 13,77 % am Gesamtangebot den dritten Platz in der Verteilung. Alle Angebote dazu sind im Programmbereich *Arbeit – Beruf* der VHS verortet. Dabei wurden die Veranstaltungen in verschiedene Unterkategorien wie z.B.: „Gedächtnistraining, Gedächtnistechniken“, „Körpersprache und Sprechtechniken“ oder auch „Zeitmanagement“ und „Selbstpräsentation“ kodiert. Anhand der definierten Unterkategorien lässt sich bereits ablesen, dass in diesem Bereich inhaltlich besonders die Aspekte der Selbstoptimierung zur Leistungs- oder Erfolgssteigerung im beruflichen Alltag dominierten. So beispielsweise auch bei dem Angebot: „*C1: Mehr merken – besser arbeiten*“ (2. Semester 2017, S. 25):

„C1: Mehr merken – besser arbeiten (A5000G): Informationen aus dem letzten Telefonat, Vereinbarungen aus dem morgendlichen Meeting, Details zum neuen Projekt – da schwirrt der Kopf. Mit Merktechniken entsteht wieder Ordnung. (...)“ (ebd.)

Ein weiterer berufsspezifischer Tätigkeits- und Themenbereich stellt der Bereich A „Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge“ dar. Dieser nimmt einen Anteil von 10,18 % des Gesamtangebots zur ibWB ein. Induktiv konnte anhand der angebotenen Veranstaltungen lediglich die Unterkategorie „Buchhaltung und Rechnungswesen“ formuliert werden. Denkbar sind hier zahlreiche weitere Unterkategorien, die vermutlich an größeren VHS mit einem umfangreicheren Angebot ermittelt werden könnten. Im Fall der vorliegenden Analyse ließen sich alle Veranstaltungen des Themenbereichs A der Unterkategorie „Buchhaltung und Rechnungswesen“ zuordnen. Es handelte sich hierbei um die Xpert Business Kurse zum betrieblichen Rechnungswesen (vgl. 1. Semester 2017, S. 45-48; 2. Semester 2017, S. 40-43).

Interessant hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss der Digitalisierung und der neuen Arbeitsformen auf die Themen und Inhalte der ibWB ist darüber hinaus der Themenbereich C „Arbeit 4.0“. Anders als vermutet spielt dieser mit 7,78 % Anteil am Gesamtangebot zur ibWB keine führende Rolle in der Gewichtung der Inhalte. Bei sieben von insgesamt neun Angeboten in diesem Bereich stand die Digitalisierung im Fokus der Veranstaltung. So beispielsweise im Angebot: „*Digitalisierung und Veränderungskompetenz*“ (1. Semester 2017, S. 28):

„Digitalisierung und Veränderungskompetenz: Zu der Frage, welche fünf Kompetenzen von Mitarbeitern in Zukunft an Bedeutung und Relevanz im Arbeitsleben gewinnen würden, stand aus Sicht der Personalverantwortlichen mit 87 % die „Veränderungsbereitschaft“ an erster Stelle, so das Ergebnis der Umfrage ‚HR Future Trends 2015‘. Die schnellen und permanenten Veränderungen, welche die Digitalisierung für die Gesellschaft als solche, aber insbesondere auch für Arbeits-Strukturen, -Prozesse und -Aufgaben mit sich bringt,

setzt seitens der Führungskräfte ein gutes ‚Change Management‘, seitens der Mitarbeiter eine hohe Veränderungskompetenz voraus. (...).“ (ebd.)

Bei dieser Veranstaltung standen die Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt und den beruflichen Alltag demnach im Mittelpunkt. Der Verweis auf eine aktuelle Umfrage im Ankündigungstext weist auf die Brisanz und Aktualität des Themas hin und untermauert diese zusätzlich mit Zahlen und Fakten.

Eine Besonderheit tritt im Themenbereich K „Soziale Interaktion“ auf. Dieser wurde nie als selbstständiger Bereich, sondern stets in Kombination mit einem anderen Themen- und Tätigkeitsbereich kodiert. Zu diesem Bereich zählen die Unterkategorien: „Moderations- und Präsentationstechniken“, „Teamfähigkeit“, „Führungs- und Gruppenkompetenz“ sowie „Interkulturelle Kompetenz“. Da es sich hierbei um soziale Kompetenzen oder auch sogenannte Soft Skills handelt, ist eine Kombination mit einem sachlichen oder inhaltlich vertiefenden Themengebiet naheliegend. So beispielsweise bei dem Angebot: *„Selbst- und Teamorganisation in digitalisierten Arbeitsprozessen“* (ebd.):

„Selbst- und Teamorganisation in digitalisierten Arbeitsprozessen: Neue Formen des agilen und kooperativen Arbeitens bringen für Arbeitnehmer mehr Flexibilität und Freiheit, erfordern aber gleichzeitig von ihnen die Fähigkeit, ihre Arbeit und Zusammenarbeit in digitalen Arbeitsprozessen selbst zu organisieren. Dabei bietet die Digitalisierung für Selbst- und Teamorganisation erhebliche Potenziale wie ‚Digital Workflow‘, virtuelle Arbeitsteams oder ‚Thinkplaces‘. Diese neuen Formen der Arbeitsorganisation können insbesondere durch digitale Tools und Instrumente des Wissens-, Projekt-, Aufgaben- und Zeitmanagements gut unterstützt werden. Der Vortrag zeigt Möglichkeiten und Grenzen sowie Voraussetzungen und Instrumente der Selbst- und Teamorganisation in digitalisierten Arbeitsprozessen auf. Hierbei liegt der Fokus vor allem auf kooperativen digitalisierten Arbeitsprozessen in zunehmend heterogenen Teams, die heute sowohl Effizienz- als auch Innovationsziele in Form von Kreativarbeit gleichermaßen verfolgen müssen. Zur Veranschaulichung werden Best Practices sowohl aus eher IT-affinen Arbeitsfeldern als auch aus den klassischen technischen Kontexten, wie dem Maschinen- und Anlagenbau, diskutiert. (...).“ (ebd.)

Bei diesem Kurs wurden die Unterkategorien „Digitalisierung“ und „Flexible/Agile/Kooperative Arbeitsformen“ des Themenbereichs C „Arbeit 4.0“ kodiert sowie die Unterkategorie „Selbstmanagement, Selbstständigkeit“ des Bereichs I „Selbststeuerung“ und die Unterkategorie „Führungs- und Gruppenkompetenzen“ des zuvor benannten Bereichs K „Soziale Interaktion“. Bei diesem Beispiel wurde durch die Digitalisierung eine sachliche Inhaltsebene geschaffen, in der sich das Aufzeigen von benötigten sozialen Kompetenzen einordnete.

6.3. Auswertung der Ergebnisse in Verschränkung mit den Kategorien der Wissensformen und Lehrziele

Das Gesamtangebot zur ibWB wurde durch die analytischen Kategorien der Wissensformen den vier Wissensformen nach Schrader (2003) zugeordnet. Es ergab sich eine eindeutige Zuordnung: jedes Angebot ließ sich genau einer Wissensform zuordnen.¹⁵ In Abbildung 9 lässt sich erkennen, wie viele Angebote zur ibWB den jeweiligen Wissensformen zugeordnet wurden (vgl. Abb. 9). In den folgenden Kapiteln werden vor dem Hintergrund der einzelnen Wissensformen Ergebnisse der verschränkten Kategorienauswertung noch einmal genauer vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Verschränkung der analytischen Kategorien der Wissensformen und der Lehrziele. Auch bei den Kategorien der Lehrziele wurde trennscharf kodiert und pro Angebot jeweils ein Lehrziel zugeordnet. In diesem Kontext ergab sich nach der Kodierung ebenfalls eine eindeutige Zuordnung der jeweiligen Lehrziele zu den einzelnen Wissensformen (vgl. Tabelle 2). Bezogen auf Schrader (2003) lässt sich als Begründungsansatz für diesen Umstand angeben, dass die Lehrziele (bei Schrader *Lernziele*) einer Veranstaltung im Ankündigungstext oft als Interpretationsansatz für eine Zuordnung der Wissensformen genutzt werden (vgl. bspw. Schrader 2003, S. 238; S. 241). So wird bereits in den Definitionen der vier Wissensformen auf mögliche Zielangaben in den Ankündigungstexten verwiesen. Gleichwohl ist die eindeutige Zuordnung aller Lehrziele zu den einzelnen Wissensformen ein nennenswertes Ergebnis der Programmanalyse. Im Diskussionsteil wird auf diesen besonderen Umstand noch einmal genauer eingegangen.



Abb. 9: Anzahl der Angebote (absolute Werte) zur ibWB in den verschiedenen Wissensformen (eigene Darstellung)

WISSENSFORMEN	1 Handlungs- wissen		2 Interakti- onswissen		3 Identitäts- wissen		4 Orientie- rungswissen	
LEHRZIELE	Ab- solu- ter Wert	Prozentu- aler Wert (n = 120)	Ab- solu- ter Wert	Prozentu- aler Wert (n = 14)	Ab- solu- ter Wert	Prozentu- aler Wert (n = 25)	Abso- luter Wert	Prozentu- aler Wert (n = 7)
1 Vermittlung und Anwen- dung technischer Kennt- nisse	35	29,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
2 Vermittlung und Anwen- dung technisch-kreativer Kenntnisse	9	7,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

¹⁵ Einzige Ausnahme bildete das Angebot „C3: Ideen entwickeln – kreative Lösungen finden“ (2. Semester 2017, S. 26). Hier ließ sich anhand des Ankündigungstexts weder eine Wissensform noch ein Lehrziel kodieren.

3 Vermittlung und Anwendung technisch-kommunikativer Kenntnisse	4	3,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
4 Vermittlung und Anwendung sprachlicher Kenntnisse	39	32,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
5 Vermittlung und Anwendung didaktisch-pädagogischer Kenntnisse	7	5,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 Vermittlung und Anwendung kaufmännischer Kenntnisse	15	12,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
7 Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation	0	0 %	11	78,57 %	0	0 %	0	0 %
8 Erlernen von Fähigkeiten zur Inszenierung und Präsentation	0	0 %	3	21,43 %	0	0 %	0	0 %
9 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung	0	0 %	0	0 %	9	36,00 %	0	0 %
10 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstachtsamkeit	0	0 %	0	0 %	16	64,00 %	0	0 %
11 Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	7	100,00 %
77 anderes	11	9,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Tab. 2: Auszählungstabelle der kodierten Lehrziele in Verschränkung mit den Wissensformen (eigene Darstellung)

6.3.1. Auswertung der Wissensform 1: „Handlungswissen“

Vom Gesamtangebot zur ibWB wurden 120 der 167 Angebote zur ibWB (71,86 %) der Wissensform 1: „Handlungswissen“ zugeordnet. Damit entfallen auf die anderen drei Wissensformen nur eine sehr geringe Anzahl an Kursen. Wie in Kapitel 4 beschrieben, werden dem Handlungswissen Angebote zugewiesen, bei denen die Vermittlung von Techniken und Kenntnissen im Mittelpunkt stehen. Nach Schrader (vgl. 2003, S. 235) werden besonders in den Bereichen der EDV, Fremdsprachen und fachlichen Qualifizierungen Kurse des Handlungswissens angeboten. Diese Beobachtung lässt sich durch die vorliegende Analyse zum Angebot der ibWB an der VHS bestätigen. In der Kategorie des Handlungswissens lassen sich die drei größten Anteile mit 55,83 % des Angebots dem Themenbereich D „Informations- und Kommunikationstechniken“, mit 33,33 % des Angebots dem Bereich F „Sprachkurse“ und mit 14,17 % des Angebots dem Bereich A „Branchenspezifischen Grund-/Fachlehrgängen“ zuordnen. Noch deutlicher wird es bei der Betrachtung der anderen Wissensformen. Alle Angebote zu den Themenbereichen A und F werden ausschließlich dem Handlungswissen zugeordnet. Mit deutlich geringem Anteil am Gesamtangebot im Bereich des Handlungswissens kommen ebenfalls Angebote der Themenbereiche B „Organisation und Management“ und H „Brückenfunktionen“ nur in dieser Wissensform vor (vgl. Abb. 10).

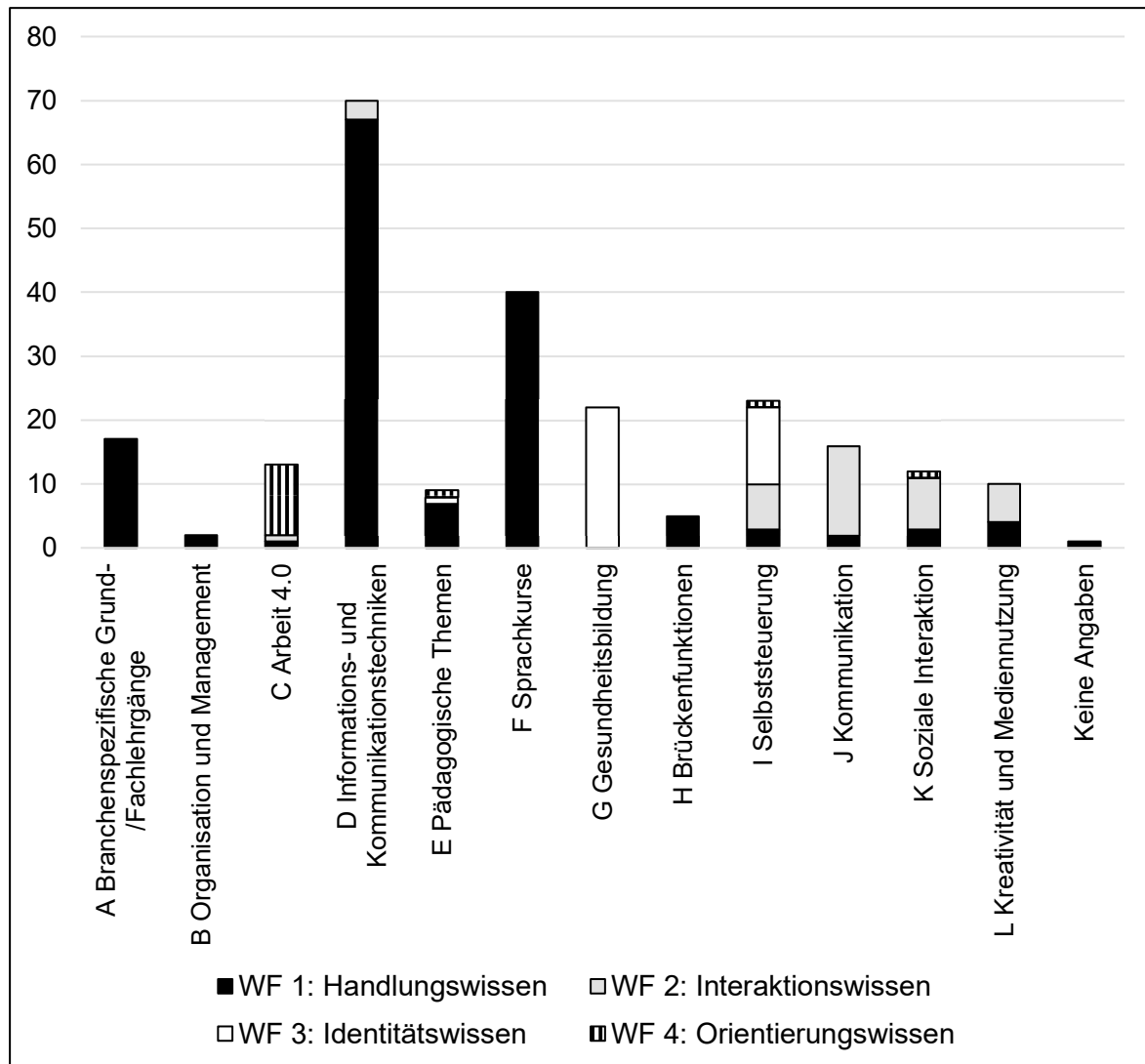


Abb. 10: Verschränkung der Wissensformen mit den Themenbereichen (eigene Darstellung)

Dem Handlungswissen konnten im Kodierungsprozess die Lehrziele 1 bis 6 zugeordnet werden: die Vermittlung und Anwendung technischer, technisch-kreativer, technisch-kommunikativer, sprachlicher, didaktisch-pädagogischer und kaufmännischer Kenntnisse. Dabei wurden die meisten Kurse mit 32,50 % des Angebots dieser Wissensform dem Lehrziel 4 (sprachliche Kenntnisse) zugeordnet wie beispielsweise die Veranstaltung: „*Intensivkurs Spanisch für Einsteiger: Bildungsurlaub*“ (2. Semester 2017, S. 121):

„Intensivkurs Spanisch für Einsteiger, Bildungsurlaub: In diesem Intensivkurs werden Lernende ohne Vorkenntnisse auf ganzheitliche Weise an die spanische Sprache herangeführt. Neben Einblicken in die Struktur und Grammatik der Sprache steht vor allem die einfache Kommunikation für Beruf und Alltag im Vordergrund. (...)“ (ebd.)

Darauf folgen mit 29,17 % des Angebots Kurse mit dem Lehrziel 1 (technische Kenntnisse) wie die Veranstaltung: „*Rechnen für den Beruf*“ (2. Semester 2017, S. 30):

„Rechnen für den Beruf: Dieser Kurs bringt Sie weiter, wenn Sie Mathematik-Kenntnisse für Ihre berufliche Tätigkeit oder Ihre Fortbildung, z.B. zur Vorbereitung auf den Besuch eines Meisterkurses, benötigen. Geplante Inhalte sind: Rechnen mit Brüchen und Kommazahlen, Umrechnen von Einheiten, Prozentrechnung, Volumen- und Flächenberechnung. (...)“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund der Wissensform 1 können verschiedene didaktische Entscheidungen noch einmal gesondert betrachtet werden. So begannen mit 60,83 % eine Mehrzahl der Kurse, die dem Handlungswissen zugeordnet wurden, „abends“ und 63,33 % der Kurse wurden als „wöchentliche Veranstaltung“ ausgeschrieben. Dagegen belegten die „Einzelveranstaltungen unter der Woche“ (12,50 %), „Wochenendveranstaltungen“ (11,67 %) und „Kompaktveranstaltungen“ (8,33 %) im Gegensatz zu anderen Wissensformen einen geringen Anteil. Diese Ergebnisse lassen sich wiederum mit den Lehrzielen der Vermittlung und Anwendung von Kenntnissen verschiedener Art und Weise verbinden, da es nahe liegt hier mehrere Kurstermine mit wiederkehrenden Wiederholungen und Erprobungen des Gelernten zu veranschlagen. Auf spezielle Zielgruppen wurde in den Veranstaltungen im Rahmen des Handlungswissens wie auch im gesamten Angebot der Kurse zur ibWB oftmals nicht hingewiesen (30,00 %). Ähnlich oft wurden „Erwerbstätige“ als Zielgruppe genannt (33,33 %). Eine Besonderheit stellen die Zielgruppen „Ältere Menschen, Senior_innen“ und „Umschüler_innen“ dar, da diese ausschließlich in dieser Wissensform auftraten. An diese beiden Zielgruppen gerichtete Angebote, hatten demnach ausschließlich einen sachlichen und vermittelnden Auftrag.

6.3.2. Auswertung der Wissensform 2: „Interaktionswissen“

Der Wissensform 2: „Interaktionswissen“ konnten 14 Angebote und damit 8,38 % des Gesamtangebots zur ibWB zugeordnet werden. Entsprechende Veranstaltungen haben die *„Verbesserung der Handlungsfähigkeit gegenüber der sozialen Welt“* (Schrader 2003, S. 237) zum Zweck. Die Lehrziele 7: „Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation“ und 8: „Erlernen von Fähigkeiten zur Inszenierung und Präsentation“ spiegeln diesen Anspruch wieder und konnten den Angeboten des Interaktionswissens eindeutig zugeordnet werden. Dazu gehörten beispielsweise die Angebote *„Kommunikation verstehen und aktiv gestalten“* (1. Semester, S. 33) und *„Sicher präsentieren“* (1. Semester, S. 31). Auch die Kodierung der Themenbereiche anhand des Ankündigungstexts entspricht der von Schrader (2003) aufgestellten Definition (vgl. Abb. 10).

Alle 14 Kurse im Rahmen des Interaktionswissens konnten im Themenbereich J „Kommunikation“ kodiert werden. Ebenfalls häufig vertreten waren die Themenbereiche K „Soziale Interaktion“ (57,14 %), I „Selbststeuerung“ (50,00 %) und L „Kreativität und Medienutzung“ (42,86 %). Keine andere Wissensform ist in diesen Themenbereichen derart häufig vertreten. Bis auf ein Angebot wurden alle Kurse als „Wochenend- oder Kompaktveranstaltungen“ ausgeschrieben und begannen entsprechend hauptsächlich am Vormittag (78,57 %). Diese didaktische Entscheidung der Organisationsform kann einen Bezug zum inhaltlichen Schwerpunkt „Kommunikation“ der Kurse darstellen. Die gewählte Form kombiniert sowohl eine zeitliche als auch eine zwischenmenschlich kompakte Intensität.

Diese Faktoren können für die Ausführung praktischer Übungen sowie eine sich schnell entwickelnde kommunikative Gruppendynamik hilfreich sein.

Bestimmte Berufsgruppen konnten als Adressat_innen nicht kodiert werden. Bei knapp der Hälfte der Angebote (42,86 %) wurden keine speziellen Zielgruppen genannt. Bei 50,00 % der Veranstaltungen wurden „Erwerbstätige“ angesprochen und ein Anteil von 21,43 % der Kurse wendete sich konkret an die Zielgruppe „Führungskräfte/Leitungspersonal“. So zum Beispiel das Angebot „*Führen – Leiten – Lenken: Bildungsurlaub*“ (1. Semester 2017, S. 33):

„Führen – Leiten – Lenken, Bildungsurlaub: Wie wirkt sich Ihr Führungsstil auf Ihre Kommunikation aus? Lernen Sie durch Rollenspiele und Übungen, wie Sie erfolgreich kommunizieren, Zielvereinbarungs- und Mitarbeitergespräche zeitsparend führen und Verhaltensänderungsprozesse bei Mitarbeitern bzw. Kollegen anstoßen. Üben Sie sich in Gelassenheit, um effektiv zu führen. (...)“ (ebd.)

Dieses Angebot wurde als Bildungsurlaub ausgeschrieben und entsprechend als „Kompaktveranstaltung“ kodiert. Anhand des Ankündigungstexts wird deutlich, dass zeitintensive Praxisübungen, wie beispielsweise Rollenspiele, geplant wurden. Das unterstreicht noch einmal die zuvor geäußerte Annahme zu den Gründen hinter den didaktischen Entscheidungen zur Organisationsform in dieser Wissensform.

6.3.3. Auswertung der Wissensform 3: „Identitätswissen“

Der Wissensform 3: „Identitätswissen“ wurden 25 Angebote und damit ein Anteil von 14,97 % der Kurse zur ibWB zugeordnet. Wie im Theorieteil beschrieben dienen dem Identitätswissen zugeordnete Kurse der Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverbesserung. Das Subjekt und dessen Selbstbezug stehen im Fokus (vgl. Schrader 2003, S. 240). Die Lehrziele 9: „Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung“ und 10: „Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstachtsamkeit“ konnten dem Identitätswissen eindeutig zugeordnet werden. Kongruent zu Schraders (vgl. ebd., S. 241) Beobachtungen finden sich auch in dieser Analyse die meisten Angebote zum Identitätswissen im Bereich der Gesundheitsbildung (88,00 %) – in dieser Arbeit jedoch speziell im Themenbereich der Gesundheitsbildung im Rahmen der ibWB (vgl. Abb. 10). So heißt es beispielsweise im Ankündigungstext des Angebots „*Gesund im Büro Teil II – Bildungsurlaub*“ (1. Semester, S. 72):

„(...) Auf dem Kursplan stehen Tagesseminare zum Kommunikations- und Persönlichkeitstraining, zum Zeit- und Selbstmanagement, zur Stressprävention und Stressbewältigung, ergänzt durch einen Ernährungstag mit Kocherlebnis und einen Bewegungstag. (...)“ (ebd.)

In diesem Angebot stand demnach die intensive Beschäftigung der Teilnehmenden mit Inhalten zur Verbesserung der Selbstorganisation und für das Erlangen eines höheren

Selbstwertgefühls im Mittelpunkt. Im Themenbereich G „Gesundheitsbildung“ wurde ausschließlich das Lehrziel 10 angegeben (Selbstachtsamkeit).

Eine weitere Spitze im thematischen Angebot der Kurse im Rahmen des Identitätswissens stellt der Themenbereich I „Selbststeuerung“ mit einem Anteil von 48,00 % dar. Darin wurden Kurse wie *„Effektiver lesen mit Speed Reading“* (1. Semester 2017, S. 31) oder *„Gedächtnistechniken für Beruf und Alltag“* (2. Semester 2017, S. 26) kodiert. In diesen Kursen wurde überwiegend das Lehrziel 9 (Selbstoptimierung) angegeben.

Die Anzahl der Ustd. im Bereich des Identitätswissens waren vergleichsweise gering. So fanden 48,00 % der Kurse mit unter zehn Ustd. und 52,00 % der Kurse mit über zehn aber unter 40 Ustd. statt. Nur zwei der 25 Angebote dieser Wissensform wurden als „Kompaktveranstaltung“ (Bildungsurlaub) angeboten. Hierbei handelte es sich um Angebote aus dem Themenbereich „Gesundheitsbildung“. Überwiegend teilten sich die Angebote in „wöchentliche Veranstaltungen“ (44,00 %) und „Wochenendveranstaltungen“ (40,00 %) auf. Gerade bei den Gesundheitskursen mit Bewegungsangeboten erklärt sich die durchschnittlich eher geringe Anzahl an Ustd. durch die meist ein bis maximal zweistündige Dauer der Einzeltermine. Sport- und Bewegungskurse zeichnen sich gewöhnlich durch ein regelmäßiges Angebot aus. Die Länge der Einzeltermine wird dem sportlichen Zweck angepasst. Als Zielgruppe wurden bei einem Anteil von 60,00 % der Kurse „Erwerbstätige“ angegeben und bei anteilig 36,00 % der Kurse wurde keine Zielgruppe genannt. Dieses Ergebnis passt zu den kodierten Themenfeldern dieser Wissensform, da Angebote im gesundheitlichen und selbststeuernden Bereich eine möglichst breite und unkonkrete Zielgruppe ansprechen sollen.

6.3.4. Auswertung der Wissensform 4: „Orientierungswissen“

Dem Orientierungswissen konnten sieben Angebote und damit der geringste Anteil von 4,19 % der Kurse zur ibWB zugeordnet werden. Wie in Kapitel 4 beschrieben beschäftigen sich Kurse des Orientierungswissens mit Themen zum Sinn der menschlichen Existenz sowie zu Ethik, Moral, Werten und Regeln des Miteinanders, zum Verhalten in der Welt und zum Umgang mit einer sich wandelnden Lebensrealität (vgl. Schrader 2003, S. 244). Da Kurse dieser Art oftmals in politischen oder konfessionellen Weiterbildungsangeboten zu finden sind, überrascht es nicht, dass der Anteil an Kursen zur ibWB in dieser Wissensform gering ausfällt. Das Lehrziel 11, das den Angeboten dieser Wissensform zugeordnet werden konnte, wurde sehr spezifisch aus dem Material heraus paraphrasiert: „Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung“. Alle sieben Kursankündigungen lassen sich dem Themenbereich C „Arbeit 4.0“ zuordnen.

Alle Angebote wurden ebenfalls mit der thematischen Unterkategorie „Digitalisierung“ kodiert. Dabei stand jeweils der Umgang mit einer sich veränderten Arbeitswelt durch die Digitalisierung im thematischen Mittelpunkt wie beispielsweise im Angebot *„Arbeitswelt 4.0: Chancen und Anregungen aus der Praxis“* (1. Semester, S. 27):

„Arbeitswelt 4.0: Chancen und Anregungen aus der Praxis: Der digitale Wandel verändert zunehmend unsere Arbeitswelt, nicht nur in der industriellen Fertigung, sondern auch in Management, Vertrieb und Office. Neue Technologien führen zu flexibleren Arbeitsformen, erleichtern Arbeitsprozesse und unterstützen oder automatisieren auch administrative Tätigkeiten. Die neuen Technologien ermöglichen sowohl vernetztes als auch autonomes Arbeiten – auch über weite Distanzen hinweg und zu jeder Zeit. Ausgehend von Beispielen aus der Praxis stellt der Vortrag Chancen und Herausforderungen der Arbeitswelt 4.0 dar. Weiterhin wird aufgezeigt, welche Trends die Digitalisierung für die Unternehmenskultur mit sich bringt und wie sich Führungskräfte hierauf einstellen können. (...)“ (ebd.)

Die angekündigten Kurse im Bereich des Orientierungswissen unterlagen speziellen didaktischen Entscheidungen. So begannen alle Kurse am Abend und als Veranstaltungsformat konnte immer die Form des Vortrags kodiert werden. Die angebotenen Kurse fanden entweder als Einzelveranstaltungen unter der Woche (42,86 %) oder als Reihe (57,14 %) statt. Die Anzahl der Ustd. war geringer als in jeder anderen Wissensform. So wurden pro Angebot nur zwei Ustd. angegeben. Dieser Umstand lässt sich mit dem gewählten Veranstaltungsformat des Vortrags erklären. Diese didaktischen Gestaltungsmerkmale unterscheiden sich deutlich von den Kodierungen in den anderen Wissensformen. Hier fand die überwiegende Anzahl der Kurse in Form eines Seminars oder Workshops statt. Eine weitere Unterscheidung ist im Kategorienbereich der Zielgruppe zu vermerken. Während in den anderen Wissensformen bei mindestens einem Drittel der Angebote keine Angaben zu Zielgruppen gemacht wurden, wurden die Angebote des Orientierungswissens dahingehend spezifischer angekündigt. So wurden in 71,43 % der Ankündigungen spezielle „Berufsgruppen“ als Zielgruppe genannt und 42,86 % der Kurse wandten sich an „Führungskräfte/Leitungspersonal“. Die genannten Berufsgruppen wurden mit den Unterkategorien „Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Produktion und Fertigung“ (3 Angebote, 42,86 %), „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (3 Angebote, 42,86 %), „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ (2 Angebote, 28,57 %) und „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (1 Angebot, 14,29 %) kodiert. Ein Grund für die spezifischere Angabe von Ziel- und Berufsgruppen könnte die weiterhin als recht neu und wenig bekannt wahrgenommene Thematik der Digitalisierung darstellen. So wird gegebenenfalls anfänglich erst einmal ein kleineres Angebot für einen thematisch ausgewählten Adressat_innenkreis angeboten. Interessant wäre eine erneute Untersuchung innerhalb der kommenden Jahre. Es könnte dann analysiert werden, ob weitere Angebote zur Digitalisierung (an heterogene oder unspezifische Zielgruppen) hinzugekommen sind.

Bei der Auswertung der Programmanalyse vor dem Hintergrund der vier Wissensformen kann in der Verteilung der Angebote sowie in den Themenbereichen und didaktischen Entscheidungen diverse Unterschiede und Merkmale herausgearbeitet werden. Dabei stellen sich viele Überschneidungen und Bestätigungen mit der Analyse von Schrader (2003) heraus. Jedoch liegt der Fokus bei der vorliegenden Analyse und Auswertung ganz klar auf den Angeboten zur ibWB, sodass die Ergebnisse themenspezifisch noch

näher betrachtet und diskutiert werden können. Im anschließenden Diskussionsteil wird es neben einer Zusammenfassung noch einmal konkreter um die Lehrziele und die Möglichkeit der systematisierenden Nutzung von Wissensformen gehen.

7. Diskussion und Fazit

Da in dem vorangegangenen Kapitel zur Auswertung der Programmanalyse hinsichtlich der Forschungsfragen die Ergebnisse bereits interpretativ betrachtet wurden, erfolgt in diesem Teil lediglich eine knappe Zusammenfassung der Erkenntnisse. Etwas ausführlicher wird noch einmal die Schlussfolgerung hinsichtlich der analytischen Fragestellung nach den Wissensformen ausfallen. Nach einer Methodenreflexion wird ein Ausblick gegeben, um auf Fragestellungen, die sich an diese Arbeit anschließen, hinzuweisen und Ideen für Anschlussstudien zu beleuchten.

7.1. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bezüglich der deskriptiven Fragestellung nach den didaktischen Entscheidungen hinter Planungsprozessen in der ibWB konnte eine ausführliche Analyse des Programms einer VHS erstellt werden. Dabei wurde deutlich, dass an der untersuchten Beispieleinrichtung 24,24 % des Gesamtangebots auf Kurse zur ibWB entfielen. Bei der Verteilung der Angebote zur ibWB auf die Programmbereiche stellte sich insofern eine Diskrepanz zwischen der wissenschaftlich fundierten definitorischen und der institutionellen Auffassung von ibWB heraus, als dass ein Drittel der Kurse zur ibWB nicht im Programmbereich *Arbeit – Beruf* verortet wurden. Der Großteil der Kurse mit anteilig über 66,00 % fand sich jedoch in Übereinstimmung mit der erarbeiteten Arbeitsdefinition im Bereich *Arbeit – Beruf* wieder. Die Kurse zur ibWB außerhalb des Programmbereichs *Arbeit – Beruf* wurden zumeist in den Bereichen *Sprachen* und *Gesundheit* angeboten. Wie bereits in Kapitel 6 erwähnt kann als Grund dafür oft die thematische und inhaltliche Gewichtung entgegen der beruflichen Verwertbarkeit der Angebote angegeben werden. Bei anderen Veranstaltungen wäre jedoch zumindest eine Doppelplatzierung in beiden Programmbereichen gerechtfertigt. Kurse, die im Programmbereich *Arbeit – Beruf* angekündigt wurden, jedoch nicht der Arbeitsdefinition entsprachen, stellten mit einem geringen Anteil die Ausnahme dar.

Die Auswertung der didaktischen Kategorien ergaben bezüglich der Flexibilität der Veranstaltungen, der Präsenz der Teilnehmenden sowie dem Veranstaltungsformat ein eher klassisches Bild. So fand der überwiegende Teil aller Kurse zur ibWB an einem oder mehreren festen Terminen, in körperlicher Präsenz und in Seminarform statt. Dieses Ergebnis fällt konträr zu der anfangs formulierten Vermutung einer erhöhten Flexibilität und digitalen Anwesenheitsmöglichkeit in den Angeboten aus. Über die Hälfte des Angebots zur ibWB fand in wöchentlichen Veranstaltungen statt, die abends begannen und somit vielen Erwerbstätigen eine Teilnahme ermöglichen. Der zeitliche Aufwand lag durchschnittlich bei ca. 31 Ustd. pro Angebot. Für jeweils etwa ein Drittel der Angebote wurden

Erwerbstätige als Zielgruppe genannt oder aber keine Angaben zu speziellen Zielgruppen vorgenommen. Bestimmte Berufsgruppen wurden bei über 80,00 % der Angebote nicht angegeben. Bei den Themen- und Tätigkeitsbereichen konnten inhaltliche Schwerpunkte der ibWB besonders in den Bereichen „Informations- und Kommunikationstechniken“, „Sprachkurse“, „Selbststeuerung“ und „Gesundheitsbildung“ ausgewertet werden. Die Anzahl der Angebote im Themenbereich „Arbeit 4.0“, in dem die Thematik der Digitalisierung beinhaltet ist, fiel konträr zu der anfangs formulierten Vermutung sehr gering aus.

Die Beschäftigung mit der zweiten analytisch ausgelegten Fragestellung nach der Systematisierungsmöglichkeit des Angebots zur ibWB anhand von Wissensformen und die Betrachtung der didaktischen Entscheidung in diesem Rahmen, ergaben einige interessante Ergebnisse. Zunächst wurden die vier Wissensformen nach Schrader (2003): Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen definiert und als Kategorien im Kodierprozess den einzelnen Angeboten zur ibWB eindeutig zugeordnet. Die aus dem Material induktiv erarbeiteten Kategorien der Lehrziele konnten wiederum den Wissensformen trennscharf zugeordnet werden. Das ergab sich auch aus den von Schrader (2003) formulierten Zielzuschreibungen innerhalb der einzelnen Wissensformdefinitionen. Daher ist fraglich, ob die eindimensionale Zuordnung von Wissensformen und Lehrzielen ein Ergebnis der Analyse oder eher eine definitorische Voraussetzung darstellt.

Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Lehrziele die Funktion einer didaktischen Übersetzungshilfe der theoretischen Wissensformen in die Praxis der Kursplanung übernehmen können. Die Wissensformen sind in ihrer bisherigen Fassung als Analyseinstrument zu verstehen, mit deren Hilfe Kursangebote aus Ankündigungstexten in Programmanalysen systematisiert werden können. In der Planungspraxis des didaktischen Handelns in der EB/WB spielen sie eine untergeordnete Rolle. Die Lehrziele können an dieser Stelle eine Brückenfunktion zwischen der didaktischen Handlungspraxis und der theoretischen Analysearbeit übernehmen. Sie können einerseits als Orientierungselemente die interpretative Kodierung der Wissensformen sicherstellen. Andererseits können Planungshandelnde auf die Wissensformen bereits im Planungsprozess zurückgreifen. So kann beispielsweise anhand der gesetzten Lehrziele eine Einordnung der Wissensform erfolgen und daraus weitere Impulse für die Gestaltung des Kurses gezogen werden. Die Wissensformen können aber auch bereits am Anfang der Planung als Rahmenkonstrukt genutzt und mit Inhalten, Methoden und didaktischen Prinzipien gefüllt werden. Zur Verdeutlichung der möglichen Brückenfunktion von Lehrzielen zwischen der Planungspraxis und der wissenschaftlichen Analyse wurde das Modell nach von Hippel et al. (2019, S. 112) noch einmal aufgenommen, bezüglich der vorliegenden Arbeit angepasst und erweitert (vgl. Abb. 11).

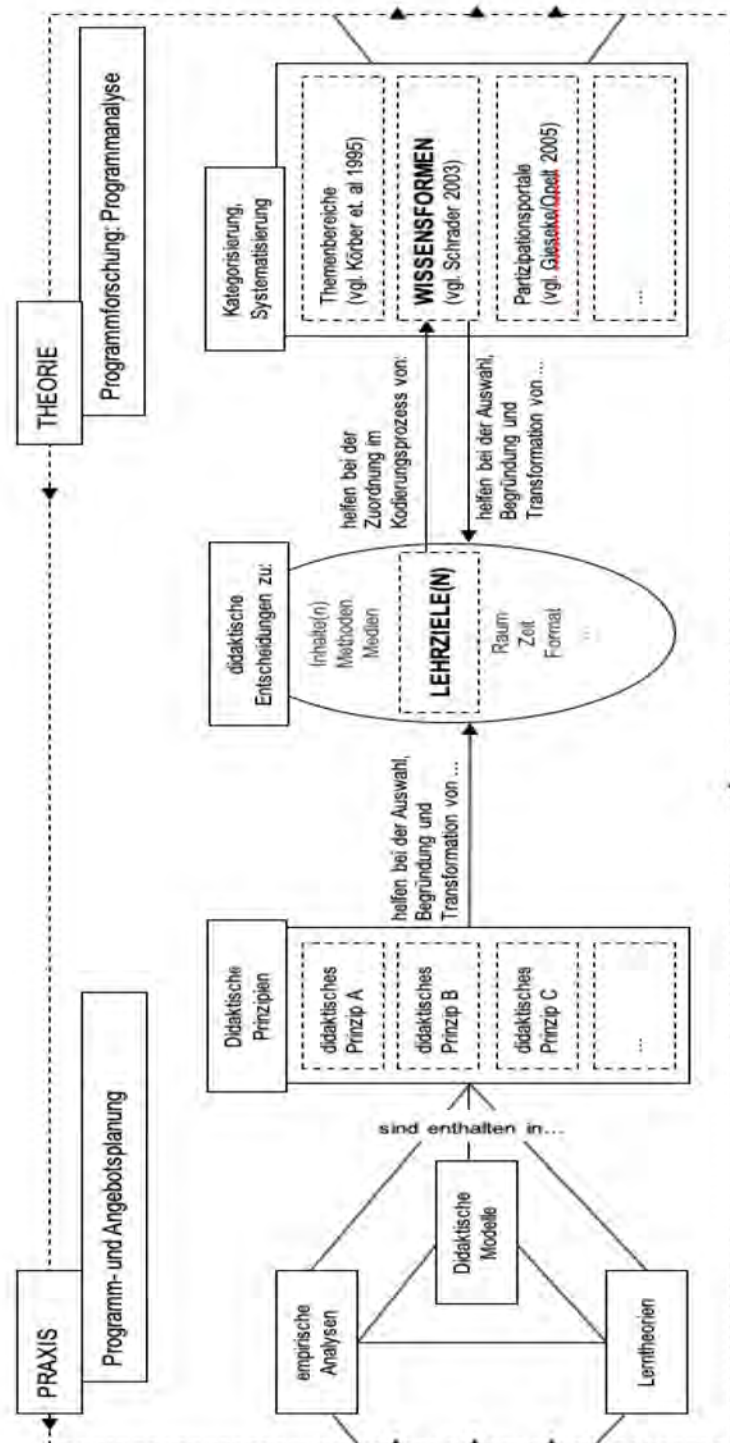


Abb. 11: Erweitertes Modell zu den Zusammenhängen von didaktischen Modellen, Prinzipien und Entscheidung unter Einbezug der theoretisch- wissenschaftlichen Ebene und den Wissensformen (eigene Darstellung basiert auf von Hippel et al. 2019, S. 112)

Anhand der Ergebnisse der verschränkten Analyse von den pädagogisch/didaktischen Kategorien mit den Kategorien der Lehrziele und Wissensformen, entstand die Überlegung einer weiteren Clusterung und Typisierung innerhalb der einzelnen Wissensformen. Da sich zum Teil aber nur eine sehr geringe Anzahl an Angeboten und damit eine recht kleine Datenmenge zu einigen Wissensformen ergaben, wurde eine andere Herangehensweise angesetzt. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in direkter Zuordnung zu den vier Wissensformen. Didaktische Merkmale, die besonders häufig in Verbindung mit den einzelnen Wissensformen kodiert werden konnten, wurden hervorgehoben und in den Ergebnissen präsentiert.

Durch die gesammelten Informationen in der Auswertung können die definitorischen Erkenntnisse zu den Wissensformen speziell mit dem Bezug auf Angebote der ibWB noch einmal zusammengefasst und erweitert werden. Die vier nach Schrader (2003) definierten Wissensformen des Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissens lassen sich für eine Programmanalyse des Bereichs der Angebote zur ibWB übernehmen und als Systematisierungsinstrument einsetzen. Dabei ergeben sich anhand der vorliegenden Analyse folgende Zuschreibungen in den einzelnen Wissensformen speziell zu Kursankündigungen der ibWB an VHS:

- *Handlungswissen in Kursankündigungen der ibWB an VHS:* Die Angebote finden überwiegend an festen Terminen, in körperlicher Präsenz und in Seminarform statt. Üblicherweise beginnen die Veranstaltung abends unter der Woche und nehmen bis zu 40 Ustd. in wöchentlicher Rhythmisierung in Anspruch. Bei einem Drittel der Angebote wird keine Zielgruppe angegeben. Ferner werden Erwerbstätige, Berufsgruppen, Umschüler_innen oder Senior_innen als Zielgruppen angegeben. Der thematische Schwerpunkt liegt deutlich bei Angeboten zu Informations- und Kommunikationstechniken. Es folgen Sprachkurse und branchenspezifische Grund-/Fachlehrgängen. Die Lehrziele im Handlungswissen in der ibWB liegen bei der Vermittlung und Anwendung von technischen, technisch-kreativen, technisch-kommunikativen, sprachlichen, didaktisch-pädagogischen und kaufmännischen Kenntnissen.
- *Interaktionswissen in Kursankündigungen der ibWB an VHS:* Die Angebote finden stets an einem festen Termin, in körperlicher Präsenz und in Form eines Seminars oder Workshops statt. Die Kurse werden überwiegend am Wochenende oder als Kompaktveranstaltung durchgeführt und beginnen vormittags. Zu bestimmten Zielgruppen werden entweder keine Angaben gemacht oder es werden Erwerbstätige oder Führungskräfte angesprochen. Spezifische Berufsgruppen werden nie angesprochen. Die thematischen Schwerpunkte liegen bei Angeboten zur Kommunikation, sozialen Interaktion, Selbststeuerung und Kreativität und Mediennutzung. Als Lehrziele werden das Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation sowie zur Inszenierung und Präsentation angekündigt.
- *Identitätswissen in Kursankündigungen der ibWB an VHS:* Die Veranstaltungen finden immer zu festen Terminen, in körperlicher Präsenz und meist in Seminarform statt. Üblicherweise handelt es sich um wöchentliche Veranstaltungen, die

abends beginnen, oder um Wochenendveranstaltungen. Für die Kurse werden bis zu 40 Ustd. veranschlagt. Als Zielgruppe werden Erwerbstätige angesprochen oder es findet keine Nennung statt. Die thematischen Schwerpunkte liegen bei Kursen zur Gesundheitsbildung oder Selbststeuerung. Die Lehrziele umfassen das Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung oder zur Selbstachtsamkeit.

- *Orientierungswissen in Kursankündigungen der ibWB an VHS:* Alle Angebote werden für einen festen, Termin in körperlicher Präsenz in Vortragsform angekündigt. Die Vorträge finden unter der Woche abends entweder als Einzeltermine oder Reihe statt. Es werden pro Angebot zwei Ustd. angegeben. Als Zielgruppe werden besonders häufig Berufsgruppen angegeben. Weitere Zielgruppen stellen Erwerbstätige und Führungskräfte dar. Die angesprochenen Berufsgruppen sind besonders in den Bereichen der Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Produktion und Fertigung, im Bereich Naturwissenschaften, Geografie und Informatik sowie im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung vertreten. Der thematische Schwerpunkt liegt im Bereich Arbeit 4.0 und dort besonders in der Digitalisierung. Entsprechend wird als Lehrziel das Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung angekündigt.

Schrader (2003) untersuchte, die aus den Ankündigungstexten von Einrichtungen der EB/WB als Leistungsversprechen hervorgehenden Wissensformen vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdiskussion im Fachbereich (vgl. Schrader 2003, S. 229, S. 250). Perspektivisch interessierte ihn dabei besonders das Spannungsverhältnis zwischen den Wissensformen und den wissensvermittelnden Institutionen (welche Institution vermittelt welche Wissensform mit welcher Legitimation). Die vorliegende Arbeit untersuchte konträr dazu, welche Wissensformen in den Kursankündigungen an einer bestimmten Institution (der VHS) in einem bestimmten Bereich (ibWB) angeboten werden. Die vier Wissensformen konnte zu diesem Zweck für die vorliegende Analyse von Schrader unverändert übernommen werden und es ergab sich auch im Kodierungsprozess keine Notwendigkeit, weitere Wissensformen zu definieren. Es ist jedoch für zukünftige Studien denkbar, anhand weiterer Programmanalysen eine Typisierung in den Wissensformen, speziell für den Bereich der ibWB, zu erarbeiten. Dieser Ansatz wurde hier nur in kleiner Form in den zuvor genannten Zuschreibungen verfolgt.

Ein abschließender Blick dient der Verbindung der deskriptiven Analyseergebnissen mit den drei eingangs formulierten Leitzielen der bWB nach Schiersmann (2007): *Individuelle Regulationsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und die Chancengleichheit durch Teilhabe an der Gesellschaft*. In der Analyse konnte ein thematischer Schwerpunkt bei den Kursen zur ibWB im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik erkannt werden. Am Beispiel dieser Kurse lassen sich die Ziele auf individueller Ebene gut im Leistungsversprechen des Ankündigungstexts wiederfinden. So steht hier stets die Verbesserung der individuellen Fähigkeiten im Umgang mit Medien an erster Stelle. Da besonders mediale und digitale Fertigkeiten eine große Rolle auf dem Arbeitsmarkt spielen, werden der Erhalt und die Steigerung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch die Teilnahme

unterstützt. Des Weiteren findet politisches Geschehen sowie sozialer Austausch mittlerweile zu großen Teilen im Internet statt. Daher dient die Teilnahme an Kursen zur Informations- und Kommunikationstechnik auch besonders dem Ziel die Möglichkeit zu erhalten aktiv an der demokratischen Gesellschaft teilzunehmen und der Wahrung des sozialen Status.

7.2. Methodenreflexion

Hinsichtlich der Bearbeitung der Forschungsfragen hat sich die Programmanalyse als zielführende Methode erwiesen. Die Methode ermöglichte eine dichte Bearbeitung am Material des kompletten Programms einer VHS für den Zeitraum von einem Jahr. Dadurch konnte zum einen eine objektive Bestandaufnahme der Angebote zur ibWB gewährleistet werden und zum anderen konnten die Ankündigungstexte ohne subjektiven Einfluss durch Programmplanende oder Teilnehmende analysiert werden. Als kritisch ist die geringe Datenmenge nach dem ersten Kodierungsdurchgang zu Angeboten der ibWB anzusehen. Hier wäre gegebenenfalls eine Anschlussstudie unter gleichen Bedingungen sinnvoll, um die Ergebnisse besonders mit Blick auf die definitorische Erweiterung der Wissensformen speziell für Ankündigungstexte zur ibWB zu überprüfen.

Eine optimale Ergänzung, jedoch auch ein veränderter Blickwinkel auf Forschungsfragen und Ergebnisse ergäbe sich durch die zusätzliche Durchführung von Interviews der Planenden und Teilnehmenden sowie es im triangulativen Forschungsdesign des Projekts WB_VHS_ZuLL vorgesehen ist. Im Rahmen einer Masterarbeit wird die gewählte methodische Vorgehensweise abschließend als sinnvoll und angemessen eingeschätzt.

7.3. Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte durch die Programmanalyse entlang der Forschungsfragen ein Beitrag zur Untersuchung der ibWB an der Institution VHS geleistet werden. Durch die ausführliche Bearbeitung von Definitions- und Systematisierungsansätzen der bWB und speziell der ibWB entstand eine konkrete Arbeitsdefinition zu Angeboten der ibWB an VHS. Es wurden induktiv Kategorien zu Tätigkeits- und Themenbereichen sowie zu Lehrzielen in der ibWB gebildet, um das Material zweckdienlich bearbeiten zu können. Die Wissensformen wurden auf ihre Funktion als Systematisierungsinstrument für Angebote zur ibWB geprüft und analysiert. Die Arbeitsdefinition sowie die neu gebildeten Kategorien und Ergebnisse hinsichtlich der Wissensformen können einen Bezugspunkt für weitere Studien zur bWB bieten. Besonders interessant wären an dieser Stelle weitere Programmanalysen unter gleichen Bedingungen, um einen größeren Datensatz abzudecken und Typisierungen in den Wissensformen vorzunehmen. Auch die Funktion der Lehrziele als vermittelndes Element der Wissensformen zwischen Praxis der Programmplanung und Theorie der Programmforschung stellt einen interessanten Ausgangspunkt für weitere Forschungsfragen dar. Die Systematisierung nach Wissensformen könnte so vielleicht einen festen Platz in der Didaktik der EB/WB einnehmen.

Innerhalb des Kodierungsprozesses der Programmanalyse stellte sich des Weiteren heraus, dass in vielen Ankündigungstexten zu Veranstaltungen der ibWB ein Bezug zu der privaten Verwertungsmöglichkeit der angebotenen Inhalte angegeben wurde. An dieser Stelle wäre die Erweiterung des Kategoriensystems um die Kategorien „beruflicher Bezug“ und „privater Bezug“ aufschlussreich. Es könnte dadurch geprüft werden, ob hinter dem Verweis auf den privaten Gebrauch des Gelernten ein weiterer Anreiz zur Teilnahme an Angeboten zu ibWB gesetzt werden soll. Im Prozess der vorliegenden Arbeit ließ sich diese Analysemöglichkeit jedoch nicht mehr realisieren.

Da die vorliegende Arbeit im Rahmen des Projekts zur WB_VHS_ZuLL entstanden ist, liegt der Fokus des Ausblicks auf den Ergebnissen dieser sehr viel umfassenderen und triangulativ angelegten Studie. Durch die Bezugspunkte zur Studie innerhalb dieser Arbeit und die deduktive Einbeziehung des Kategoriensystems des Projekts wird sich eine gewisse Vergleichsmöglichkeit und Verschränkungen verschiedener Perspektiven erhofft.

Literaturverzeichnis

- Ambos, I. et al. (2018). Kontinuierlich aktuell. Große Revision der Anbieter- und Angebotsstatistiken am DIE. *weiter bilden: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), S. 32–35.
- Anderson, L. W. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's*. Pearson new international edition. Harlow: Pearson Education.
- Arbeitskreis Bildungsberichterstattung am DIE (Hrsg.) (2018). *Moratorium für Zeitreihenanalysen der VHS-Statistik*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsstatistik-01.pdf. Zugriffen: 23.01.2019.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Gütersloh. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Deutscher_Weiterbildungsatlas_Staedte_Laender_2018.pdf. Zugriffen: 29.01.2019.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 25–55). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bläse, A. et al. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*. Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_ffoe_WP_025_2017.pdf. Zugriffen: 16.01.2019.
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2016 Teil I Nr. 35 (2016). *Gesetz zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung und des Versicherungsschutzes in der Arbeitslosenversicherung (Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz — AWStG)*. Verfügbar unter https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27265754%27%5D&skin=pdf&level=-2&nohist=1. Zugriffen: 22.01.2019.

- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr.48 (2018). *Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifizierungschancengesetz)*. Verfügbar unter http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s2651.pdf. Zugriffen: 16.01.2019.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB Bundesministerium für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Zweite Änderung der Richtlinie zur Förderung von Prämiegutscheinen und Beratungsleistungen im Rahmen des Bundesprogramms Bildungsprämie*. Verfügbar unter https://www.bildungspraemie.info/_medien/downloads/BiP_RiLi_Ph3.pdf. Zugriffen: 18.01.2019.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008). *Drucksache 16/10155: Seniorinnen und Senioren in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/77152/c5109554cac09879146f8317a6e7272f/bt-drucksache-senioren-in-deutschland-data.pdf>. Zugriffen: 06.02.2019.
- della Chiesa, B. (2002). Rolle der Bildungssysteme in der Wissensgesellschaft: eine Einleitung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.): *Lernen in der Wissensgesellschaft: Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für Deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8. – 12. Oktober 2001* (S. 129–169). Innsbruck: Studienverl.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Verfügbar unter https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf. Zugriffen: 04.03.2019.
- Eisermann, M., Janik, F., & Kruppe, T. (2014). Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 473–495.
- Enoch, C., & Gieseke, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung: Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen*. Verfügbar unter https://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli_2011.pdf. Zugriffen: 14.03.2019.
- Faulstich, P. (2015). *Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf. Zugriffen: 27.08.2019.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. 3., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Fleige, M. et al. (2018). *Projektwebsite WB_VHS_ZuLL: Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/35747/about/html/>. Zugriffen: 07.04.2019.

- Gaspar, C., & Hollmann, D. (2015). *Bedeutung der Arbeit*. Gütersloh. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Bedeutung_der_Arbeit_final_151002_korr.pdf. Zugegriffen: 29.01.2019.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke, W. (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In Gieseke, W. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43–108). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- von Hippel, A. (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 224–231). Berlin: Humboldt-Univ.
- von Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hof, C. (1996). Überlegungen zum Konzept „Wissen“ in der Erwachsenenbildung. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (S. 12–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, C. (2016). Wissen und Lernen – Versuch einer Systematisierung. In Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.), *Wissen und Lernen* (S. 205–213). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huntemann, H., Lux, T., & Reichart, E. (2018). *Volkshochschul-Statistik*. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld: wbv.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014¹¹). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, A. (2007). Didaktische und methodische Planung von Kursen: Erstellen einer Strukturplanung. In A. Kaiser et al. (Hrsg.), *Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung: Handreichung für die Bildungspraxis* (S. 15–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kammler, C. (2016). Wissen, kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen. In Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.), *Wissen und Lernen* (S. 225–233). Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2007a). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2007b). *Metatext zu dem Datensatz „Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung“*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Methodische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_kaepplinger/Abschluesse-Zertifikate-in-der-Weiterbildung-Kaepplinger.pdf. Zugegriffen: 19.03.2019.

- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Vol 9, S. Self-Reflection and Shaping of Professional Work*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforshung/Methodische_HandreiHandrei/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_kaepplinkae/Abschlusse-Zertifikate-in-der-Weiterbildung-Kaepplinger.pdf. Zugriffen: 19.03.2019.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Körper, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., & Wilckhaus, F. (Hrsg.) (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen: Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung; 3. Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kühl, J. et al. (2013). *Berufliche Weiterbildung*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/164752/berufliche-weiterbildung?p=all>. Zugriffen: 22.01.2019.
- Kuper, H., Christ, J., & Schrader, J. (2017). Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. In Bilger, F. et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 74–82). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Landtag Sachsen-Anhalt (1998). Gesetz zur Freistellung von der Arbeit für Maßnahmen der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz). Verfügbar unter <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/t14/page/bssahprod.psml;jsessionid=AC8F3B78C8678636964ED44D14ED81B0.jp11?doc.hl=1&doc.id=jl-BiFreistGSTrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=11&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jl-BiFreistGSTV3P8>. Zugriffen: 04.03.2019.
- Lernen, M. (2010). Lehr-/Lernziele. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarb. Aufl. (S. 187–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mader, A. (2000). *Berufliche Weiterbildung 2000: Innovative Themen und Trends in der beruflichen Weiterbildung. Eine VHS-Programplananalyse des Frühjahrssemester 2000*. Bonn-Frankfurt am Main: DVV.
- Moraal, D. (2007). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland*. Verfügbar unter <https://dnb.info/985610662/34>. Zugriffen: 22.01.2019.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methode und Forschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293–307). 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Nolda, S. (2015³). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 171–181). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2010). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4., durchges. Aufl. (S. 1003–1015). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programm>

- forschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 14.03.2019.
- Robak, S., & Käpplinger, B. (2018). Forschen mit Programmen: Orientierung für studentische Arbeiten. In M. Fleige et al. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64–75). Bielefeld: wbv Publikation.
- Scheler, M. (1926). *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig: Neue-Geist-Verlag.
- Schiersmann, C. (2002). Lernen in der Wissensgesellschaft – Wissen in der lernenden Gesellschaft. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft: Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für Deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8. – 12. Oktober 2001* (S. 15–30). Innsbruck: Studienverl.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schönfeld, G., & Behringer, F. (2017). Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 56–73). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228–253). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2011a). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2011b). *Codeplan zur Analyse von Veranstaltungsankündigungen in der Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/docs/Codeplan-Analyse-Veranstaltungsankuendigungen-Schrader.pdf>. Zugegriffen: 21.08.2019.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 14.03.2019.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 7., überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel.
- Stimm, M. (2018). *Lernkultur(en) im Da-Zwischen: Wissenschaftskommunikation am Beispiel Science Slam aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Rostock: Universität Rostock.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (2010). Didaktische Handlungsebenen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarb. Aufl. (S. 66–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2011). Weiterbildungsforschung. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*. (S. 149–160). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Voß, G. (2018). Arbeit. In J. Kopp. & A. Steinbach, A. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 21–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Voßen, A. (2016). Ehrenamt: Eine berufliche Chance? Verfügbar unter <https://www.wila-arbeitsmarkt.de/blog/2016/10/11/ehrenamt-eine-berufliche-chance/>. Zugriffen: 03.04.2019.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf. Zugriffen: 18.01.2019.
- Weinert, R. (2010). *Berufliche Weiterbildung in Europa: Was Deutschland von nordeuropäischen Ländern lernen kann*. Frankfurt am Main: Otto Brenner Stiftung.

Anhang

Anhang 1: Kodierleitfaden für die Programmanalyse71

Anhang 2: Kodierung der Angebote zur ibWB in den VHS- Programmheften des 1. und 2. Semesters 2017 der Beispieleinrichtung86

Anhang 3: Auszählungstabellen und Häufigkeitsverteilung93

a)	Verteilung der Kurse zur ibWB in den Programmbereichen der VHS:.....	93
b)	Gesamtangebot und Anteil der Kurse zur ibWB:.....	93
c)	Kurse im Programmbereich <i>Arbeit – Beruf</i> :	93
d)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungs- flexibilität (VERFLEX):	93
e)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungsbeginn (VABEG):....	93
f)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Organisationsform der Ver- anstaltung (ORG):.....	93
g)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Präsenzform (PRÄ):	94
h)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungsformat (VEF):	94
i)	Deskriptiv statistische Angaben zur Kategorie der Unterrichtsstunden:	94
j)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Zielgruppe (ZIELG):	95
k)	Verschränkung: Zielgruppe 1: Ältere Menschen/Senior_innen + VABEG + ORG:	96
l)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Berufsbereiche (BERUF):.....	97
m)	Häufigkeitsverteilung in den Kategorien zu berufsbezogenen Tätigkeits- und Themenbereichen:	97
n)	Kombinationen bei Mehrfachnennung in der Kategorie THEMEN:	99
o)	Verschränkung Themenbereich D + ZIELG:.....	100
p)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Lehrziele (LEHRZ):	100
q)	Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Wissensformen (WISSEN):	100
r)	Verschränkte Analyse der Wissensformen, Lehrziele und didaktischen Kategorien:	101

Anhang 1: Kodierleitfaden für die Programmanalyse

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
ORGANISATORISCHE KATEGORIEN FÜR FORSCHUNGSRELEVANTE ZUORDNUNG					
SEM	Semester				Projekt WB_VHS_ZuLL
1		1. Semester 2017		Aufnahme der Angebote aus dem 1. Semester 2017.	induktiv
2		2. Semester 2017		Aufnahme der Angebote aus dem 2. Semester 2017.	induktiv
TITEL	Titel der Veranstaltung			Textaufnahme von Titel und Untertitel.	WB_VHS_ZuLL
SEI	Seitenzahl			Textaufnahme der Seite im Programm, auf der das Angebot aufgeführt ist.	WB_VHS_ZuLL
PÄDAGOGISCH/DIDAKTISCHE KATEGORIEN					
PB	Programmbereich			<p>Alle Angebote aus dem Programmbereich <i>Arbeit – Beruf</i> werden weiter kodiert. Ausnahmen bilden Angebote, die sich an Kinder und/oder Jugendliche bis 18 Jahren richten und geschlossene Angebote (z.B. nur für Dozentinnen der VHS zugängliche Veranstaltungen). Die Ausnahmen werden mit "0" kodiert.</p> <p>Ein Angebot aus den anderen Programmbereichen wird nur dann aufgenommen und weiter kodiert, wenn ein Bezug zur iWB durch Verwendung von begrifflichen Bezügen ("Beruf", "Tätigkeit" und "Arbeit" (im ökonomischen Sinn), "Erwerbstätigkeit", "Job", "Büro") ersichtlich wird und/oder wenn das Angebot für den Bildungsurlaub anerkannt wurde/sich im Anerkennungsprozess befindet und/oder wenn anhand der Zielgruppe, des Berufsbereichs oder des Textes ein impliziter Bezug zur beruflichen Weiterbildung besteht (Sonderfall).</p>	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
1		Politik-Gesellschaft-Umwelt	z. B. Mensch und Gesellschaft		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
2		Kultur-Gestalten	z. B. Kunst und Kultur		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
3		Gesundheit	z. B. Gesundheitsbildung		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
4		Sprachen	z. B. Fremdsprachen		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
5		Arbeit-Beruf	z. B. Karriere und Beruf		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
6		Grundbildung-Schulabschlüsse	z. B. Grund- und Allgemeinbildung		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
77		anderes	z. B. Regionale Kategorie; junge VHS		in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, abweichende Kodierregel
0			"Roboter bauen für Schüler" (2. Semester 2017, S. 31).		induktiv
VERFLEX	Veranstaltungs-flexibilität				in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
1		feste Termine	Tagesseminar	Die Rhythmisierung der Angebotstermine ist im Programm ausgewiesen.	WB_VHS_ZuLL
2		on Demand	Online hinterlegte Vorträge	Die Angebotstermine richten sich an den Teilnehmenden aus.	WB_VHS_ZuLL
3		Mischform	"Eine Aufzeichnung des Webinars kann auch zeitversetzt angesehen werden (auch mehrmals), falls man zum Live-Termin verhindert ist." (1. Semester 2017, S. 42).	Eine fester Veranstaltungstermin ist gegeben, es gibt jedoch die Möglichkeit eine Aufzeichnung (Tonaufnahme, Filmaufnahme, Mitschnitt) der Veranstaltung aufzurufen.	induktiv erweitert
77		anderes			WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
VABEG	Veranstaltungs- beginn (Tageszeit)				WB_VHS_ZuLL
1		vormittags		Angebot beginnt vor 12 Uhr.	WB_VHS_ZuLL
2		mittags		Angebot beginnt nach 12 Uhr aber vor 14 Uhr.	WB_VHS_ZuLL
3		nachmittags		Angebot beginnt zwischen 14 Uhr und 17 Uhr.	WB_VHS_ZuLL
4		abends		Angebot beginnt ab 17 Uhr.	WB_VHS_ZuLL
5		just in time	Einzelcoaching; Online hinterlegte Vorträge	Individuelle Zugänge zum Angebot. Angebot ist jederzeit verfügbar.	WB_VHS_ZuLL
6		wechselnd/Mischform	Ein Abend- und ein Wochenendtermin	Die Veranstaltungen eines Angebots beginnen zu verschiedenen Zeiten.	WB_VHS_ZuLL
66		steht noch nicht fest	Termine werden nach Absprache mit Teilnehmenden festgelegt	Die Kurszeiten werden als noch nicht feststehend angekündigt.	WB_VHS_ZuLL
77		anderes			induktiv erweitert
99		keine Angaben			induktiv erweitert
ORG	Organisationsform der Veranstaltung			Die Art und Weise, wie ein Angebot organisiert ist.	WB_VHS_ZuLL, abweichende Variable
1		Einzelveranstaltung, unter der Woche	Informationsveranstaltung; Einzelcoaching	Es gibt nur einen Veranstaltungstermin, der unter der Woche (MO-FR) stattfindet.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, induktiv verändert
2		Reihe	Vortragsreihe mit Terminen im Februar, April und Juni	Eine Reihe umfasst Einzelveranstaltungen, die thematisch zusammenhängen, aber unabhängig voneinander besucht werden können. Auch über mehrere Semester möglich.	WB_VHS_ZuLL
3		wöchentliche Veranstaltung	Mittwochs; montags und mittwochs; mittwochs (alle 2 Wochen)	Eine wöchentliche Veranstaltung hat entweder einen oder mehrere feste Termine (nicht an aufeinanderfolgenden Tagen) in der Woche oder alle zwei Wochen (Termine von MO-SO möglich). Es gibt keine Vorgabe für den Stundenumfang der einzelnen Veranstaltungen. Die Gesamtunterrichtsstundenzahl liegt bei unter 20 Stunden pro Woche.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, induktiv verändert

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
4		Wochenendveranstaltung	Freitag bis Sonntag, Samstag	Eine Wochenendveranstaltung findet nur an einem Wochenende statt, und beginnt frühestens am Freitag ab 14 Uhr und endet spätestens am Sonntag. Auch eintägige Veranstaltungen am Samstag oder Sonntag zählen dazu.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, induktiv verändert
5		Kompaktveranstaltung	Montag bis Freitag; Bildungsurlaub	Eine Kompaktveranstaltung ist ein einmalig stattfindender Veranstaltungsblock, der an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen stattfindet (Termine von MO-SO möglich).	WB_VHS_ZuLL
6		Blockveranstaltung	jeder 1. Freitag im Monat, an vier Terminen im Semester	Eine Blockveranstaltung erstreckt sich über mehrere Einheiten, wobei die Rhythmisierung längere Abstände aufweist als ein wöchentlicher oder zweiwöchentlicher Rhythmus. Jede Einheit findet an einem oder mehreren kurz aufeinanderfolgenden Terminen statt.	WB_VHS_ZuLL
7		Vollzeitseminar	Montag-Freitag, 9-17 Uhr, März-April	Ein Vollzeitseminar erstreckt sich über mehrere aufeinanderfolgende Wochen und umfasst mindestens 31 Stunden pro Woche.	WB_VHS_ZuLL
8		Teilzeitseminar	Montag-Freitag, 9-13 Uhr, März-August	Ein Teilzeitseminar erstreckt sich über mehrere aufeinanderfolgende Wochen und umfasst mindestens 20 und höchstens 30 Stunden pro Woche.	WB_VHS_ZuLL
66		steht noch nicht fest			WB_VHS_ZuLL
77		anderes	Blended learning		WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL
PRÄ	Präsenzformat				WB_VHS_ZuLL
1		Digitale Präsenz	Webinar	Die Teilnahme an der Veranstaltung findet ausschließlich durch Zuschaltung über ein digital vernetztes Endgerät statt.	WB_VHS_ZuLL
2		Körperliche Präsenz	Seminar in den Räumen der Einrichtung	Die Teilnehmenden sind in der Veranstaltung körperlich anwesend. Diese Unterkategorie wird auch kodiert, wenn auf keine andere Präsenzform verwiesen wird.	WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
3		Mischform	Blended Learning; Cloud-Zugriff; Webinare mit Präsenzterminen z.B. Kick-Off vor Ort; Teilnahme an Webinaren in den Räumen der VHS	Hierunter fallen Veranstaltungen, die sowohl Anteile von körperlicher Präsenz als auch mittelbare digitale Präsenz über Endgeräte aufweisen.	WB_VHS_ZuLL
66		steht noch nicht fest	in Absprache mit Teilnehmenden		induktiv erweitert
77		anderes			WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL
VEF	Veranstaltungsformat			Die Art und Weise, nach welchen Rahmenstrukturen ein Angebot aufgebaut, gestaltet und durchgeführt wird.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, induktiv verändert
1		Seminar/Kurs	„Das Seminar vermittelt Grundtechniken (...)“ (1. Semester 2017, S. 31)	Als Kurs oder Seminar angekündigte Angebote.	WB_VHS_ZuLL
2		Vortrag	„Der Vortrag gibt einen Überblick (...)“ (1. Semester 2017, S. 28)	Als Vortrag angekündigte Angebote.	WB_VHS_ZuLL
3		Workshop	„Gesten, Mimik, Haltung, Blick – auch ohne, dass Sie etwas sagen, kommunizieren Sie mit Ihrer Umwelt. Der Workshop verrät Ihnen, wie Sie auch ohne Worte Sicherheit und Kompetenz ausstrahlen können.“ (2. Semester 2017, S.25)	Eine Veranstaltung in der <i>„nicht nur Ergebnisse vorgetragen, sondern gemeinsam gearbeitet und gelegentlich auch ein gemeinsames Produkt erstellt wird“</i> (Tenorth/Tippelt 2012, S.779).	WB_VHS_ZuLL
4		Gespräch	Coaching; Beratung		WB_VHS_ZuLL
5		Tagung			WB_VHS_ZuLL
6		Informationsveranstaltung			WB_VHS_ZuLL
7		Podiumsdiskussion			WB_VHS_ZuLL
8		Symposium		Veranstaltungen mit wissenschaftlichen und themengebundenen Vorträgen und/oder Diskussionen.	WB_VHS_ZuLL
9		Aktionstag			induktiv erweitert
10		offenes Konzept			WB_VHS_ZuLL
70		nicht entscheidbar			induktiv erweitert
77		anderes			WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
USTD	Unterrichtsstunden				WB_VHS_ZuLL
—		Anzahl der Ustd.		Die von der Einrichtung vorgegebenen Ustd werden angegeben. Nur für den Fall, dass ausschließlich Zeitstunden angegeben werden, muss umgerechnet werden: 45 Minuten \pm 1 Ustd. Dabei wird falls notwendig in 0,25-Schritten aufgerundet (z.B. 10.00-12.00 Uhr \pm 120 Minuten \pm 2,66 Ustd \approx 2,75 Ustd)	WB_VHS_ZuLL, veränderte Kodierregel
ZIELG	Zielgruppe	nicht berechenbar	keine Angabe der Ustd. z. B. „Linux Presentation Day“ (1. Semester 2017, S. 36)		induktiv
		Mehrfachkodierung möglich (1-2 Nennungen)	„Computer-Sprechstunde für Senioren“ (1. Semester 2017, S. 43)	Eine Zielgruppe wird kodiert, wenn diese im Titel oder Ankündigungstext genannt wird.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, induktiv erweitert/reduziert
1		Ältere Menschen, Senior_innen			WB_VHS_ZuLL
2		Ausländer_innen, Nicht-Deutsche Personen			WB_VHS_ZuLL
3		Berufsgruppen			WB_VHS_ZuLL
4		Eltern, Familien			WB_VHS_ZuLL
5		Erwerbslose			WB_VHS_ZuLL
6		Erwerbstätige	Arbeitnehmer*innen, Selbständige, Beamte*innen; „Kollegen“ (2. Semester 2017, S. 27)		WB_VHS_ZuLL
7		Frauen			WB_VHS_ZuLL
8		Führungskräfte/Leitungspersonal			WB_VHS_ZuLL
9		Gewerkschafter_innen, Funktionär_innen			WB_VHS_ZuLL
10		Homosexuelle			WB_VHS_ZuLL
11		junge Erwachsene			WB_VHS_ZuLL
12		Lehrkräfte, Dozent_innen, Auszubildende			induktiv
13		Männer			WB_VHS_ZuLL
14		Menschen mit Behinderung			WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
15		Menschen mit Erkrankung(en)			WB_VHS_ZuLL
16		Menschen mit Fluchterfahrung	Geflüchtete, Flüchtlinge		WB_VHS_ZuLL
17		Menschen mit Migrationshintergrund			WB_VHS_ZuLL
18		Personen mit Lese- und Rechtschreibschwäche			WB_VHS_ZuLL
19		Personen mit nicht-binären/anderen Geschlechtsidentitäten und -Rollen			WB_VHS_ZuLL
20		regionale Zielgruppe			WB_VHS_ZuLL
21		Transgender			WB_VHS_ZuLL
22		Umschüler_innen			WB_VHS_ZuLL
77		andere			WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL
BERUF	Berufsbereiche	Mehrfachkodierung möglich (1-2)	„Worldwide English: Fortbildung für Sprachkursleistende“ (1. Semester 2017, S. 44)	Ein Berufsbereich wird kodiert, wenn dieser im Titel oder Ankündigungstext explizit genannt wird.	WB_VHS_ZuLL
1		Land-, Forst-, Tierwirtschaft und Gartenbau			WB_VHS_ZuLL
2		Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Produktion und Fertigung			WB_VHS_ZuLL
3		Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik			WB_VHS_ZuLL
4		Naturwissenschaft, Geografie und Informatik			WB_VHS_ZuLL
5		Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit			WB_VHS_ZuLL
6		Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus			WB_VHS_ZuLL
7		Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung			WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
8		Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung			WB_VHS_ZuLL
9		Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung			WB_VHS_ZuLL
10		Militär			WB_VHS_ZuLL
77		anderes			WB_VHS_ZuLL
99		keine Angaben			WB_VHS_ZuLL
THEMEN	Berufsbezogene Tätigkeits- und Themenbereiche	Mehrfachkodierung möglich (1-4 Nennungen)	<i>„Geplante Inhalte sind: Rechnen mit Brüchen und Kommazahlen, Umrechnen von Einheiten, Prozentrechnung, Volumen- und Flächenberechnung.“ (2. Semester 2017, S. 30)</i>	Die Angaben zum Inhalt und den thematischen Schwerpunkten der Angebote werden paraphrasiert, geclustert und anschließend den Tätigkeits- und Themenbereichen zugeordnet. Wenn nötig werden im Kodierprozess neue Unterkategorien induktiv erstellt.	in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL, Mader 2000, Schrader 2011 und induktiv
A	Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge				in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
1		Buchhaltung und Rechnungswesen	<i>„Finanzbuchführung 2“ (1. Semester 2017, S. 46)</i>		induktiv
B	Organisation und Management				in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
3		Büromanagement	<i>„(...) Büromanagement mit Outlook“ (2. Semester 2017, S. 34)</i>		WB_VHS_ZuLL
4		Projektmanagement	<i>„Einführung in das Projektmanagement“ (2. Semester 2017, S. 26)</i>		WB_VHS_ZuLL
5		Qualitätsmanagement	QM, Audits		induktiv
6		Veränderungsmanagement	Change-Management		induktiv
7		Controlling	Projektsteuerung, Zielerreichung		induktiv
C	Arbeit 4.0				induktiv
8		Digitalisierung	<i>„Wie Menschen und Roboter in Zukunft sicher gemeinsam arbeiten“ (2. Semester 2017, S. 11)</i>		induktiv
9		Flexible/ Agile/ Kooperative Arbeitsformen	<i>„Neue agile und kooperative Arbeitsformen“ (1. Semester 2017, S. 28); SCRUM</i>		induktiv
10		Innovation und Gründung	<i>„Erfolgreich innovieren im Mittelstand“ (2. Semester 2017, S. 27)</i>		induktiv

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
D	Informations- und Kommunikationstechniken				Induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
11		luk: Betriebssysteme	„Linux Presentation Day“ (1. Semester 2017, S. 36); Windows, Mac, Linux, Android	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf Betriebssystemen.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
12		luk: Standard-Software	„Excel Spezial: Statistik-Grundlagen“ (1. Semester 2017, S. 39); Excel, Word, Power Point, Outlook, Prezi, Open Office, Apps	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf die Verwendung von Software.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
13		luk: Standard-Hardware und Digitalkamera	„Mein Smartphone richtig nutzen (...)“ (1. Semester 2017, S. 44); Computer, Laptop, Smartphone, Tablet usw.	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf die Bedienung, Verwendung oder Anschaffung von Hardware oder Digitalkameras.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
14		luk: Erweiterte Fähigkeiten, Spezial-Software	„Digitale Fotobearbeitung mit Photoshop Elements: Grundkurs“ (1. Semester 2017, S. 40); Photoshop, Fotobearbeitungs- und Retusche	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf erweiterte Fähigkeiten und/oder spezieller Software.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
15		luk: Programmierung und Entwicklung	„Programmieren mit Java: Einstiegskurs“ (1. Semester 2017, S. 37); Java, HTML, App-Entwicklung	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf das Programmieren und Entwickeln von Programmen, Apps, Software usw.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
16		luk: Konstruktion, Zeichnung, Fertigung, Steuerung	„3D-Druck: Schnupper Workshop“ (1. Semester 2017, S. 35); CAD, CNC, CAM	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf CAD, CNC oder CAM-Programmen sowie die 3D-Drucktechnik.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
17		luk: Internet und Soziale Medien	„Facebook, Google & Co.: Social Media für Einsteiger“ (2. Semester 2017, S. 35); Facebook, Instagram, Google-Mail	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf Internetanwendung, E-Mails, Social Media Accounts usw.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
18		luk: Datenschutz und Sicherheit	„Mit Sicherheit ins Internet: Vortrag für Senioren“ (2. Semester 2017, S. 38); Sicherheitseinstellungen, Private Daten schützen	Veranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechniken mit dem Fokus auf Datenschutz und Sicherheit im Internet und auf Endgeräten.	induktiv, in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
E	Pädagogische Themen				in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
19		Fortbildung für Erwachsenenbildner_innen	"Lehren und Lernen 4.0: Urheberrecht in der Erwachsenenbildung" (2. Semester 2017, S. 44)		induktiv
20		Fortbildung für Pädagog_innen (Kinder und Jugendliche)	"Aufwachen im digitalen Zeitalter - Chancen und Herausforderungen" (2. Semester 2017, S. 11)		induktiv
21		Ausbildende	"Vorbereitung auf die Ausbildungsreifeprüfung" (1. Semester 2017, S. 29)		induktiv
F	Sprachkurse				in Anlehnung an WB_VHS_ZuLL
22		Fremdsprachen	"English for Work, Socializing and Travel" (2. Semester, S. 109)		induktiv
220		Deutsch als Fremdsprache	"Deutsch Intensivkurs Aufbaustufe (B2): Wenn Sie für Studium oder Beruf einen Nachweis über Ihre Deutschkenntnisse erbringen wollen, ist dieser Kurs für Sie geeignet." (2. Semester 2017, S. 104)		induktiv
221		Gebärdensprache	"Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (...)." (1. Semester 2017, S. 32)		induktiv
222		Leichte Sprache	"Einführungsworkshop 'Leichte Sprache'." (2. Semester 2017, S. 13)		induktiv
G	Gesundheitsbildung				induktiv
24		Bewegung	"Präventive Wirbelsäulengymnastik" (1. Semester 2017, S. 82)		induktiv
25		Entspannung	"Autogenes Training." (1. Semester 2017, S. 75)		induktiv
26		Ernährung	"(...) Gesundheit am Arbeitsplatz und gesundes Essen im Arbeitsalltag stehen darüber hinaus auf dem Kursplan." (2. Semester 2017, S. 72)		induktiv
27		Achtsamkeit	"Nein' sagen und sich gut fühlen."		

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
H	Brückenfunktionen		(2. Semester 2017, S. 25)		
28		Berufliche Orientierung	„Lebens- und Laufbahnplanung.“ (Mader 2000, S. 63)		in Anlehnung an Mader 2000
29		Bewerbungstraining	„Vorbereitung auf das Assessment-Center.“ (Mader 2000, S. 64)		in Anlehnung an Mader 2000
30		Existenzgründung	„Wichtige Finanzierungsaspekte bei der Unternehmensgründung“ (Mader 2000, S. 69)		in Anlehnung an Mader 2000
31		Grundbildung	„Rechnen für den Beruf.“ (2. Semester 2017, S. 30)		induktiv
32		Integration	„Endlich etwas tun: Möglichkeiten zur Integration durch Ausbildung und Arbeit.“ (1. Semester 2017, S. 12)		induktiv
I	Selbststeuerung				
34		Lern-, Lese- und Arbeitstechniken	„Mehr merken - besser arbeiten.“ (2. Semester 2017, S. 25)		in Anlehnung an Mader 2000
35		Gedächtnistraining, Gedächtnistechniken	„Gedächtnistechniken für Beruf und Alltag.“ (1. Semester 2017, S. 30)		in Anlehnung an Mader 2000
36		Selbstmanagement, Selbstständigkeit	„Mensch, mach was aus dir! – Effektives Selbstmanagement.“ (Mader 2000, S. 7)		in Anlehnung an Schrader 2011
37		Zeitmanagement	„Zeit sorgsam nutzen.“ (2. Semester 2017, S. 25)		in Anlehnung an Mader 2000
38		Stressmanagement	„(...) Stressreduzierung statt Burnout (...).“ (1. Semester 2017, S. 33)		in Anlehnung an Mader 2000
39		Körpersprache und Sprechtechniken	„Mit Körpersprache überzeugen.“ (2. Semester 2017, S. 25)		induktiv
40		Selbstpräsentation	„Sicheres Auftreten: Hinterlassen Sie einen positiven Eindruck in allen Lebenslagen.“ (1. Semester 2017, S. 34)		in Anlehnung an Mader 2000
41		Selbstreflexion	„Der Workshop beschäftigt sich mit Fragestellungen der Teilnehmenden und bietet Ihnen eine Plattform zur Selbstreflexion.“ (1. Semester 2017, S. 34)		induktiv

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
J	Kommunikation				in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011
42		Neuro-Linguistisches Programmieren	„Erfolgreich im Beruf mit NLP: Einführungsseminar.“ (1. Semester 2017, S. 34)		in Anlehnung an Mader 2000
43		Rhetorik	„Rhetorik der Präsentation.“ (1. Semester 2017, S. 31)		induktiv
44		Gesprächsführung	„Schwierige Gespräche meistern.“ (1. Semester 2017, S. 34)		in Anlehnung an Mader 2000
45		Verhandlungstraining	„Verhandlung nach dem Harvard-Konzept (...).“ (2. Semester 2017, S. 29)		in Anlehnung an Mader 2000
46		Konfliktmanagement	„Einführung in die Mediation: Bildungsurlaub.“ (1. Semester 2017, S. 32)		in Anlehnung an Mader 2000
47		Kommunikationsformen und Ausdrucksweise	„(...) Bürokommunikation, wie Telefonieren, Umgang mit Kunden oder Geschäftspartnern, Geschäfts-korrespondenz, E-Mail usw. (...).“ (2. Semester 2017, S. 112)		in Anlehnung an Mader 2000
48		Kommunikationsmethoden	„Kommunikation verstehen und aktiv gestalten.“ (1. Semester 2017, S. 33)		induktiv
K	Soziale Interaktion				in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011, induktiv erweitert
49		Moderations- und Präsentationstechniken	„Präsentieren - Moderieren - Visualisieren: Bildungsurlaub.“ (2. Semester 2017, S. 27)		in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011
50		Teamfähigkeit	„Teamarbeit oder die gute Zusammenarbeit mit Kollegen.“ (Mader 2000, S. 23)		in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011
51		Führungs- und Gruppenkompetenzen	„Führungstechniken: Managementtraining.“ (Mader 2000, S. 24)		in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011
52		Interkulturelle Kompetenz	„Interkulturelles Management.“ (Mader 2000, S. 25)		in Anlehnung an Mader 2000 und Schrader 2011

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
L	Kreativität und Mediennutzung				induktiv
53		Kreativitäts- und Visualisierungstechniken	„Ideen entwickeln - kreative Lösungen finden.“ (2. Semester 2017, S. 26)		induktiv
54		klassische und digitale Visualisierungsmittel	„(...) Einsatz visueller Hilfsmittel wie Pinnwand, Flipchart, Overhead-Projektor und Beamer (...)“ (1. Semester 2017, S. 31)		induktiv
55		Künstlerische Bildung	„Bildkomposition bei digitaler Fotografie (...)“ (1. Semester 2017, S. 40)		induktiv
77		anderes			induktiv
99		keine Angaben			induktiv
ANALYTISCHE KATEGORIEN					
LEHRZ	Lehrziele				induktiv
1		Vermittlung und Anwendung technischer Kenntnisse	„10-Finger-Tastenschreiben in wenigen Stunden.“ (1. Semester 2017, S. 35); „Excel Spezial: Statistik-Grundlagen.“ (ebd., S. 39)	Die Lehrziele werden im Ankündigungstext anhand von Angaben zu Inhalten, thematischen Schwerpunktsetzungen, Abschlussmöglichkeiten oder konkret als Zielsetzungen formuliert. Die Kategorien entstehen induktiv aus der Paraphrasierung und Clusterung. Die Zuordnung erfolgt anschließend interpretativ-analytisch.	induktiv
2		Vermittlung und Anwendung technisch-kreativer Kenntnisse	„3D-Druck: Schnupper Workshop.“ (1. Semester, S. 25); „Präsentieren mit Prezi.“ (2. Semester 2017, S. 36)		induktiv
3		Vermittlung und Anwendung technisch-kommunikativer Kenntnisse	„Social Media für den Beruf.“ (1. Semester 2017, S. 41)		induktiv

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
4		Vermittlung und Anwendung sprachlicher Kenntnisse	„English for Work, Socializing and Travel 1. Semester.“ (2. Semester 2017, S. 109)		induktiv
5		Vermittlung und Anwendung didaktisch-pädagogischer Kenntnisse	„Lehren und Lernen 4.0: Digitale Werkzeuge für die Erwachsenenbildung.“ (2. Semester 2017, S. 44)		induktiv
6		Vermittlung und Anwendung kaufmännischer Kenntnisse	„Finanzbuchführung 1.“ (2. Semester 2017, S. 41)		induktiv
7		Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation	„Besser reden - mehr erreichen: Bildungsurlaub.“ (1. Semester 2017, S. 33)		induktiv
8		Erlernen von Fähigkeiten zur Inszenierung und Präsentation	„Präsentieren - Moderieren - Visualisieren: Bildungsurlaub.“ (2. Semester, S. 27)		induktiv
9		Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung	„Das Schachbrett auf dem Eiffelturm: Mit Bildern zu Höchstleistungen.“ (1. Semester 2017, S. 29)		induktiv
10		Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstachtsamkeit	„Ganzheitliches Bewegungstraining.“ (1. Semester 2017, S. 85)		induktiv
11		Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung	„Wie Menschen und Roboter in Zukunft sicher gemeinsam arbeiten.“ (2. Semester 2017, S. 11)		induktiv
77		anderes			induktiv
99		keine Angaben			induktiv

Variable (Nr.)	Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Quelle (deduktiv)/ induktiv
WISSEN	Wissensformen			Die Wissensformen werden deduktiv übernommen und interpretativ-analytisch an die Angebote angelegt. Die Kodierregeln richten sich nach den Definitionen nach Schrader (2003).	Schrader 2003
1		Handlungswissen	"Kosten- und Leistungsrechnung: Der Kurs vermittelt umfassende Kenntnisse der Kosten- und Leistungsrechnung als Teil des betrieblichen Rechnungswesens (...)." (1. Semester 2017, S. 47)	Veranstaltungen bei denen eine zweckrationale Handlungsfähigkeit also die Vermittlung von spezifischen Fakten, Kenntnissen, Techniken, Theorien oder auch psychomotorische Fertigkeiten angegeben wird. Abschlüsse und Zertifikate stehen oft im Vordergrund der Ankündigung. Der Inhalt wird curricular und stringent dargestellt. Individuelle Gestaltung oder inhaltliche Mitbestimmung ist meist nicht vorgesehen.	Schrader 2003
2		Interaktionswissen	"(...) Im Kurs lernen Sie, wie man Streitfälle so angehen kann, dass Konflikte als Chance wahrgenommen werden und alle Beteiligten Lösungen finden, die ihre Lebenskräfte stärken. (...)." (1. Semester 2017, S. 32)	Veranstaltungen bei denen die Vermittlung des kommunikativen und interaktiven Handelns zwischen Menschen und sozialen Gruppen angeeignet wird.	Schrader 2003
3		Identitätswissen	"Übungen zur Muskelkräftigung und zur Verbesserung der Beweglichkeit tragen zur Förderung und Stabilisierung der Haltung und Beweglichkeit, dem gelenkfreundlichen Bewegungsverhalten im Berufs- und Alltagsleben (...)" bei. (2. Semester 2017, S. 86)	Veranstaltungen, die sich stark am Subjekt orientieren und Fähigkeiten und Übungen zur Identitätssicherung, Selbstreflexion, Selbstoptimierung, Selbststeuerung, Selbstheilung und Persönlichkeitsentfaltung anbieten.	Schrader 2003
4		Orientierungswissen	"(...) Forscher des Fraunhofer IFF geben Einblick in aktuelle Entwicklungen für die mobile Assistenzrobotik und die sichere, intuitive Mensch-Roboter-Kooperation." (2. Semester 2017, S. 11)	Veranstaltungen, die existentiellen Fragen nach dem Sinn des Lebens sowie Werten und Regeln menschlichen Zusammenlebens und dem Verhalten in der Welt nachgehen. Ethische, religiöse oder politische Themen stehen oft im Fokus.	Schrader 2003
77		anderes			
99		keine Angaben			

Anhang 2: Kodierung der Angebote zur ibWB in den VHS-Programmhäften des 1. und 2. Semesters 2017 der Beispieleinrichtung

Titel der Veranstaltung		SEM	ST	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
	Arbeitswelt 4.0: Chancen und Anregungen aus der Praxis	1	27	5	1	4	2	2	2	2	8	3	2	6	8	9	99	99	4	11
	Neue agile und kooperative Arbeitsformen	1	28	5	1	4	2	2	2	2	8	99	99	99	8	9	99	99	4	11
	Digitalisierung und Veränderungskompetenzen	1	28	5	1	4	2	2	2	2	6	8	99	99	8	9	99	99	4	11
	Selbst- und Teamorganisation in digitalisierten Arbeitsprozessen	1	28	5	1	4	2	2	2	2	6	3	2	4	8	9	36	51	4	11
	Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung	1	29	5	1	4	3	2	1	64	12	99	99	99	21	36	99	99	1	5
	Finanzbuchführung 2	1	46	5	1	4	3	2	1	60	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Xpert Business Lernnetz: Informationsabend	1	47	5	1	4	1	2	6	2	3	22	7	99	1	99	99	99	1	77
	Vergessen kommt ihr Vergessen: Gedächtnistricks für Schüler ab 11 Jahren	1	30	0																
	Gedächtnistechniken für Studenten	1	30	0																
	Geistig fit mit MAT>r<	1	30	5	1	1	3	2	1	26	99	99	99	99	34	35	99	99	3	9
	Präsentieren - Moderieren - Visualisieren: Bildungsurlaub	1	31	5	1	1	5	2	1	40	99	99	99	99	12	49	53	54	2	8
	Sicher präsentieren	1	31	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	39	49	53	2	8
	Kosten- und Leistungsrechnung (Webinar)	1	47	5	3	4	3	3	1	62	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Finanzwirtschaft (Webinar)	1	47	5	3	4	3	3	1	65	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Bilanzierung (Webinar)	1	47	5	3	4	3	3	1	65	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Betriebliche Steuerpraxis (Webinar)	1	48	5	3	4	3	3	1	65	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Führen - Leiten: Bildungsurlaub	1	33	5	1	1	5	2	1	40	8	99	99	99	38	44	46	51	2	7
	Besser reden - mehr erreichen: Bildungsurlaub	1	33	5	1	1	5	2	1	40	6	99	99	99	44	45	48	49	2	7
	Kommunikation verstehen und aktiv gestalten	1	33	5	1	4	4	2	1	7	99	99	99	99	39	44	48	99	2	7
	Controlling (Webinar)	1	48	5	3	4	3	3	1	65	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Lohn und Gehalt (Webinar)	1	48	5	3	4	3	3	1	65	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
	Sicheres Auftreten: Hinterlassen Sie einen positiven Eindruck in allen Lebenslagen	1	34	5	1	4	4	2	3	7	99	99	99	99	40	41	99	99	3	9
	Fit für das Abc Differenzial- und Integralrechnung	1	34	0																
	Fit für das Abc Analytische Geometrie und Stochastik	1	35	0																
	10-Finger-Tastenschreiben in wenigen Stunden	1	35	5	1	4	3	2	1	10	99	99	99	99	14	35	99	99	1	1
	10-Finger-Tastenschreiben für Schüler von 13 bis 18 Jahren	1	35	0																

Titel der Veranstaltung	SEM	SEI	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
Informationsabend Xpert Business	2	41	5	1	4	1	2	6	2	3	22	7	99	1	99	99	99	1	77
3D-Druck für Spielzeugentwerfer: Workshop für Kinder ab 10 Jahre	1	36	0																
Wir bauen und programmieren Roboter	1	36	0																
Linux Presentation Day	1	36	5	1	1	1	2	9		99	99	99	99	11	12	99	99	1	1
Finanzbuchführung 1	2	41	5	1	4	3	2	1	60	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Kosten- und Leistungsrechnung (Webinar)	2	42	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Finanzwirtschaft (Webinar)	2	42	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Bilanzierung (Webinar)	2	42	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Betriebliche Steuerpraxis (Webinar)	2	42	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Controlling (Webinar)	2	43	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Lohn und Gehalt 1 (Webinar)	2	43	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Lohn und Gehalt 2 (Webinar)	2	43	5	3	4	3	3	1	68	3	22	7	99	1	99	99	99	1	6
Professionelle Präsentation mit PowerPoint	1	39	5	1	4	3	2	1	20	99	99	99	99	12	49	53	99	1	2
Präsentieren mit Prezi	1	40	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	49	99	99	1	2
Einführung in das Projektmanagement	2	26	5	1	4	4	2	1	12	99	99	99	99	4	99	99	99	1	77
Digitale Fotografie und Bildbearbeitung	1	40	5	1	1	5	2	1	40	99	99	99	99	13	14	55	99	1	2
Mathematische Optimierung zur Entscheidungsunterstützung in der klinischen Praxis	1	14	1	1	4	1	2	2	2	3	99	4	8	8	99	99	99	4	11
Wie Menschen und Roboter in Zukunft sicher gemeinsam arbeiten	2	11	1	1	4	1	2	2	2	6	3	2	8	8	99	99	99	4	11
Grundlagen I für Senioren ohne Vorkenntnisse: Windows 8/8.1 und Word 2013	1	41	5	1	1	3	2	1	14	1	99	99	99	11	12	13	99	1	1
Grundlagen II für Senioren mit Vorkenntnissen: Windows 8/8.1 und Word 2013	1	42	5	1	2	3	2	1	14	1	99	99	99	11	12	99	99	1	1
Erfolgreich innovieren im Mittelstand	2	27	5	1	4	1	2	1	4	6	8	99	99	10	99	99	99	1	77
Computer-Sprechstunde für Senioren	1	43	5	1	1	1	2	10	2	1	99	99	99	11	12	13	99	1	1
Word und Excel kompakt - fit für das Arbeitsleben: Bildungsurlaub	1	38	5	1	1	5	2	1	40	6	99	99	99	11	99	99	99	1	1
Mein Smartphone richtig nutzen (Android-Betriebssystem)	1	44	5	1	1	3	2	1	8	1	99	99	99	12	13	17	99	1	1
Word und Excel kompakt - fit für das Arbeitsleben: Bildungsurlaub	2	32	5	1	1	5	2	1	40	6	99	99	99	11	99	99	99	1	1
Web 2.0 für den Kurseinsatz: Blogs, Wikis, Etherpads und Co.	1	44	5	1	3	1	2	3	4	12	3	8	99	17	19	99	99	1	5
Einführung in den Umgang mit dem interaktiven Board	1	44	0																

Titel der Veranstaltung	SEM	SEI	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
Einführung in die Arbeit mit Word und Excel: Bildungsurlaub	1	37	5	1	1	5	2	1	40	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel 2010 ohne Mathe: Kompaktkurs für Einsteiger	1	38	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel 2010 - Erste Schritte zu Berechnungen: Kompaktkurs für Einsteiger	1	38	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel Spezial: Pivot-Tabellen und Chart-Berichte	1	39	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel Spezial: Statistik-Grundlagen	1	39	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Access 2010: Grundlagen	2	32	5	1	4	4	2	1	20	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel 2010 ohne Mathe: Kompaktkurs für Einsteiger	2	32	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel 2010 - Erste Schritte zu Berechnungen: Kompaktkurs für Einsteiger	2	33	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel Spezial: Formeln und Funktionen I	2	33	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
A1: Mit Körpersprache überzeugen	2	25	5	1	1	4	2	3	2,75	6	99	99	99	39	40	99	99	2	7
A2: Drei Regeln für Ihre Präsentation	2	25	5	1	2	4	2	3	2,75	6	99	99	99	39	40	99	99	2	7
Excel Spezial: Formeln und Funktionen II	2	33	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Excel Spezial: Einführung in die VBA-Programmierung	2	34	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	12	99	99	99	1	1
Organisieren und Kommunizieren mit Outlook: Basiswissen	2	34	5	1	4	3	2	1	8	6	99	99	99	12	99	99	99	1	1
B3: Rücken, Schulter, Nacken - Übungen fürs Büro	2	25	5	1	3	4	2	3	2,75	6	99	99	99	25	26	99	99	3	10
Erste Schritte mit meinem Smartphone (Android-Betriebssystem)	1	43	5	1	1	3	2	1	8	1	99	99	99	13	99	99	99	1	1
Erste Schritte mit meinem Smartphone oder Tablet (Android-Betriebssystem)	2	38	5	1	1	3	2	1	8	1	99	99	99	13	99	99	99	1	1
Digitale Fotobearbeitung mit Photoshop Elements: Grundkurs	1	40	5	1	4	3	2	1	16	99	99	99	99	14	99	99	99	1	2
Digitale Fotobearbeitung mit Photoshop Elements: Grundkurs	2	36	5	1	4	3	2	1	16	99	99	99	99	14	99	99	99	1	2
Programmieren mit Java: Einstiegskurs	1	37	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	15	99	99	99	1	1
Vergessen könnt ihr Vergessen: Gedächtnisricks für Schüler ab 11 Jahren	2	26	0																
Präsentieren - Moderieren - Visualisieren: Bildungsurlaub	2	27	5	1	1	5	2	1	40	99	99	99	99	12	49	53	54	2	8
Programmierung von Android-Apps: Einstiegskurs	1	37	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	15	99	99	99	1	1
Ideen für neue Produkte/Dienstleistungen	2	27	5	1	4	1	2	1	4	6	8	99	99	10	51	53	99	2	7
Programmieren mit Java: Einstiegskurs	2	31	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	15	99	99	99	1	1
3D-Druck: Schnupper Workshop	1	35	5	1	4	1	2	3	4	99	99	99	99	16	99	99	99	1	2
Social Media für Einsteiger	1	41	5	1	1	4	2	1	6	99	99	99	99	17	99	99	99	1	3
Besser reden - mehr erreichen: Bildungsurlaub	2	29	5	1	1	5	2	1	40	6	99	99	99	44	45	48	49	2	7

Titel der Veranstaltung	SEM	SEI	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
Social Media für den Beruf	1	41	5	1	1	4	2	1	6	99	99	99	99	17	99	99	99	1	3
Einführung in das Arbeiten mit dem Internet für Senioren	1	42	5	1	2	3	2	1	14	1	99	99	99	17	99	99	99	1	1
Fit für das Abi: Differential- und Integralrechnung	2	30	0																
10-Finger-Tastenschreiben für Schüler von 13 bis 18 Jahren	1	30	0																
10-Finger-Tastenschreiben in wenigen Stunden	2	30	5	1	4	3	2	1	10	99	99	99	99	14	35	99	99	1	1
3D-Druck für Spielzeugänder: Workshop für Kinder ab 10 Jahre	2	31	0																
Wir bauen und programmieren Roboter	2	31	0																
Facebook, Google & Co.: Social Media für Einsteiger	2	35	5	1	1	4	2	1	6	99	99	99	99	17	99	99	99	1	3
Facebook, Google & Co.: Social Media für den Beruf	2	35	5	1	1	4	2	1	6	99	99	99	99	17	99	99	99	1	3
Einführung in das Arbeiten mit dem Internet für Senioren	2	38	5	1	3	3	2	1	14	1	99	99	99	17	99	99	99	1	1
Mit Sicherheit ins Internet: Vortrag für Senioren	2	38	5	1	2	1	2	2	2	1	99	99	99	18	99	99	99	1	1
Worldwide English: Fortbildung für Sprachkursleitende	1	44	5	1	1	4	2	3	2	12	3	8	99	19	99	99	99	1	5
Lehren und Lernen 4.0: Kursleitertag Erweiterte Lernwelten	2	44	5	99	99	99	99	9		12	3	8	99	19	99	99	99	1	5
Kursleiterfortbildung zum Lernportal "Ich-will-lernen.de"	1	23	6	1	66	1	2	70		12	3	8	99	19	99	99	99	1	77
Englisch Mittelstufe, 1.Semester	1	98	4	1	4	3	2	1	34	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Englisch Mittelstufe, 2.Semester	1	98	4	1	4	3	2	1	28	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Organisieren und Kommunizieren mit Outlook: Büromanagement mit Outlook	2	34	5	1	4	3	2	1	8	6	99	99	99	12	3	99	99	1	1
Englisch Mittelstufe, 7.Semester	1	98	4	1	4	3	2	1	34	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
English for Work, Socializing and Travel: Pre-Intermediate, 7. Semester	1	98	4	1	4	3	2	1	34	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Web-Seiten einfach erstellen mit WordPress	2	35	5	1	4	3	2	1	16	99	99	99	99	14	17	99	99	1	2
Präsentieren mit Prezi	2	36	5	1	4	3	2	1	8	99	99	99	99	12	49	99	99	1	2
Upper Intermediate English Communication (B2)	1	99	4	1	4	3	2	1	28	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Vom digitalen Bild zum Fotobuch	2	36	5	1	4	3	2	1	12	99	99	99	99	14	53	99	99	1	2
Grundlagen I für Senioren ohne Vorkenntnisse: Windows 8/8.1 und Word 2013	2	37	5	1	1	3	2	1	14	1	99	99	99	11	12	13	99	1	1
Grundlagen II für Senioren mit Vorkenntnissen: Windows 8/8.1 und Word 2013	2	37	5	1	2	3	2	1	14	1	99	99	99	11	12	99	99	1	1
Englisch Refresher B1, 2.Semester	1	100	4	1	4	3	2	1	30	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
English for Tourists, 1.Semester	1	101	4	1	4	3	2	1	32	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
English for Tourists, 3.Semester	1	101	4	1	4	3	2	1	34	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4

Titel der Veranstaltung	SEM	SEI	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
Arabisch für die öffentliche Verwaltung: Bildungsurlaub	2	126	4	1	1	5	2	1	35	3	6	7	99	22	99	99	99	1	4
Rumänisch für Anfänger	2	131	4	1	4	3	2	1	21	8	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Persisch/Fars für Anfänger	2	131	4	1	4	3	2	1	32	6	99	99	99	22	99	99	99	1	4
Präventive Wirbelsäulengymnastik	1	82	3	1	4	3	2	1	19	6	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Kraftvolles für Schulter, Nacken und Rücken	1	82	3	1	3	3	2	1	20	6	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Ganzheitliches Bewegungstraining	1	85	3	1	4	3	2	1	19	6	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Taiji Quan - Chen-Stil	2	78	3	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Wirbelsäulengymnastik	2	83	3	1	4	3	2	1	19	6	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Ganzheitliches Bewegungstraining	2	86	3	1	4	3	2	1	20	6	99	99	99	24	99	99	99	3	10
Intensivkurs - English for Business Communication: Bildungsurlaub	1	102	4	1	1	5	2	1	35	6	99	99	99	22	47	99	99	1	4
B1: Stress lass nach...	2	25	5	1	1	4	2	3	2,75	6	99	99	99	25	99	99	99	3	10
Autogenes Training	1	75	3	1	4	3	2	1	20	99	99	99	99	25	99	99	99	3	10
Progressive Muskelrelaxation (PMR) Entspannung im Alltag	1	76	3	1	4	3	2	1	20	99	99	99	99	25	99	99	99	3	10
Autogenes Training	2	78	3	1	4	3	2	1	20	99	99	99	99	25	99	99	99	3	10
B2: „Nein“ sagen und sich gut fühlen	2	25	5	1	2	4	2	3	2,75	6	99	99	99	27	99	99	99	3	10
Rechnen für den Beruf	2	30	5	1	4	3	2	1	16	6	22	99	99	31	99	99	99	1	1
Aufwachen im digitalen Zeitalter - Chancen und Herausforderungen	2	11	1	1	4	1	2	2	2	3	4	8	99	8	20	99	99	4	11
Beruforientierte Grundbildung	1	23	6	1	1	8	2	1	500	18	99	99	99	31	99	99	99	1	77
Beruforientierte Grundbildung	2	21	6	1	1	8	2	1	500	18	99	99	99	31	99	99	99	1	77
Informationsveranstaltungen zum Kurs Beruforientierte Grundbildung	2	21	6	1	6	1	2	6	2,75	18	99	99	99	31	99	99	99	1	77
Endlich etwas tun: Möglichkeiten zur Integration durch Ausbildung und Arbeit	1	12	1	1	4	1	2	6	3	2	16	99	99	32	99	99	99	1	77
Effektiver lesen mit Speed Reading	1	31	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	34	99	99	99	3	9
Gesund im Büro Teil I - Bildungsurlaub	2	72	3	1	1	5	2	1	38	6	99	99	99	24	25	26	99	3	10
C1: Mehr merken - besser arbeiten	2	25	5	1	1	4	2	3	2,75	6	99	99	99	34	99	99	99	3	9
Das Schachbrett auf dem Eiffelturm: Mit Bildern zu Höchstleistungen	1	29	5	1	4	1	2	2	2	99	99	99	99	35	99	99	99	3	9
Gedächtnistechniken für Beruf und Alltag	1	30	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	35	99	99	99	3	9
Gedächtnistechniken für Beruf und Alltag	2	26	5	1	1	4	2	1	8	6	99	99	99	35	99	99	99	3	9
C2: Zeit sorgsam nutzen	2	25	5	1	2	4	2	3	2,75	6	99	99	99	37	99	99	99	3	9

Titel der Veranstaltung	SEM	GEI	PB	VERFLEX	VABEG	ORG	PRA	VEF	USTD	ZIELG 1	ZIELG 2	BERUF 1	BERUF 2	THEMEN 1	THEMEN 2	THEMEN 3	THEMEN 4	WISSEN	LEHRZ
A3: Mit Stimme überzeugen	2	25	5	1	3	4	2	3	2,75	6	99	99	99	39	99	99	99	3	9
Erfolgreich im Beruf mit NLP: Einführungsseminar	1	34	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	42	99	99	99	2	7
Schwierige Gespräche meistern	1	34	5	1	1	4	2	1	8	99	99	99	99	44	99	99	99	2	7
Einführung in die Mediation: Bildungsurlaub	1	32	5	1	1	5	2	1	40	6	4	99	99	46	99	99	99	2	7
Einführung in die Mediation: Bildungsurlaub	2	29	5	1	1	5	2	1	40	6	8	99	99	46	99	99	99	2	7
C3: Ideen entwickeln - kreative Lösungen finden	2	26	5	1	3	4	2	3	2,75	6	99	99	99	53	99	99	99	99	99
Eine kreative Reise in die Märchenwelt: Märchen erleben - Wochenendseminar	2	50	2	1	1	4	2	1	8	3	6	8	99	53	99	99	99	1	5
Aktionstag "Wissen und Können im Beruf"	2	25	5	1	1	4	2	9	8	6	99	99	99	99	99	99	99	1	77
Intensivkurs - English for Business Communication: Bildungsurlaub	2	112	4	1	1	5	2	1	35	6	99	99	99	22	47	99	99	1	4
DaF Intensivkurs Aufbaustufe (B2)	1	94	4	1	1	8	2	1	300	2	99	99	99	220	99	99	99	1	4
DaF Intensivkurs Aufbaustufe (B2)	2	104	4	1	1	8	2	1	300	2	99	99	99	220	99	99	99	1	4
Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (LBG): Anfängerkurs	1	32	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	221	99	99	99	1	4
Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (LBG): Aufbaukurs	1	32	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	221	99	99	99	1	4
Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (LBG): Anfängerkurs	2	28	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	221	99	99	99	1	4
Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (LBG): Aufbaukurs	2	28	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	221	99	99	99	1	4
Lautsprachlich-begleitende Gebärdensprache (LBG): Aufbaukurs 2.Teil	2	28	5	1	4	3	2	1	24	99	99	99	99	221	99	99	99	1	4
Einführungsworkshop "Leichte Sprache"	2	13	1	1	1	1	2	3	7	3	6	7	8	222	99	99	99	1	77

Anhang 3: Auszählungstabellen und Häufigkeitsverteilung

a) Verteilung der Kurse zur ibWB in den Programmbereichen der VHS:

Programmbereich	Kurse zur ibWB Absoluter Wert	Kurse zur ibWB Prozentualer Wert n= 167
PB1 Politik – Gesellschaft – Umwelt	5	2,99 %
PB2 Kultur – Gestalten	1	0,60 %
PB3 Gesundheit	12	7,19 %
PB4 Sprachen	34	20,36 %
PB5 Arbeit – Beruf	111	66,47 %
PB6 Grundbildung	4	3,59 %
77 anderes	0	0 %

b) Gesamtangebot und Anteil der Kurse zur ibWB:

	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 689
Gesamtangebot aller Kurse	689	
davon Kurse zur ibWB	167	24,24 %

c) Kurse im Programmbereich Arbeit – Beruf:

	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 126
Kurse im PB 5 Arbeit – Beruf	126	
davon Kurse zur ibWB	111	88,10 %
davon Kurse nicht zur ibWB	15	11,9 %

d) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungsflexibilität (VERFLEX):

VERFLEX	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
1 feste Termine	153	91,62 %
2 on Demand	0	0 %
3 Mischform	13	7,78 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

e) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungsbeginn (VABEG):

VABEG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
1 vormittags	55	32,93 %
2 mittags	9	5,39 %
3 nachmittags	7	4,19 %
4 abends	93	55,69 %
5 just in time	0	0 %
6 wechselnd/Mischform	1	0,60 %
66 steht noch nicht fest	1	0,60 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

f) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Organisationsform der Veranstaltung (ORG):

ORG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
1 Einzelveranstaltung, unter der Woche	21	12,57 %
2 Reihe	4	2,40 %
3 wöchentliche Veranstaltung	87	52,10 %
4 Wochenendveranstaltung	31	18,56 %
5 Kompaktveranstaltung	19	11,38 %

6 Blockveranstaltung	0	0 %
7 Vollzeitseminar	0	0 %
8 Teilzeitseminar	4	2,40 %
66 steht noch nicht fest	0	0 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

g) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Präsenzform (PRÄ):

PRÄ	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
1 Digitale Präsenz	0	0 %
2 Körperliche Präsenz	153	91,62 %
3 Mischform	13	7,78 %
66 steht noch nicht fest	0	0 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

h) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Veranstaltungsformat (VEF):

VEF	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
1 Seminar/Kurs	133	79,64 %
2 Vortrag	9	5,39 %
3 Workshop	15	8,98 %
4 Gespräch	0	0 %
5 Tagung	0	0 %
6 Informationsveranstaltung	4	2,40 %
7 Podiumsdiskussion	0	0 %
8 Symposium	0	0 %
9 Aktionstag	3	1,80 %
10 offenes Konzept	2	1,20 %
70 nicht entscheidbar	1	0,60 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	0	0 %

i) Deskriptiv statistische Angaben zur Kategorie der Unterrichtsstunden:

Statistische Angaben	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 167
Angebote mit Angabe der Ustd.	164	98,20 %
Angebote ohne Angabe der Ustd.	3	1,80 %
Summe	5149	-
Mittelwert	31	-
Modus	8	-
Median	20	-
Max	500	-
Min	2	-
Spannweite	498	-
Streuung der Ustd.		n= 164
weniger als 10 Ustd.	67	40,85 %

mehr als 10, weniger als 40 Ustd.	77	46,95 %
gleich/mehr als 40, weniger als 100 Ustd.	16	9,76 %
gleich/mehr als 100 Ustd.	4	2,44 %
Verteilung der Ustd.		
Ustd. Anzahl	Absoluter Wert	
2	14	
2,75	10	
3	0	
4	8	
6	4	
7	3	
8	25	
10	3	
12	2	
14	6	
16	4	
19	3	
20	7	
21	1	
24	9	
26	1	
28	4	
30	8	
32	8	
34	6	
35	5	
38	2	
40	11	
60	2	
62	1	
64	1	
65	5	
68	7	
300	2	
500	2	

j) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Zielgruppe (ZIELG):

Zielgruppe (ZIELG)	Nennung 1	Nennung 2	Absoluter Wert (Nennungen gesamt)	Prozentualer Wert n= 167
1 Ältere Menschen, Senior_innen	13	0	13	7,78 %
2 Ausländer_innen, Nicht-Deutsche Personen	3	0	3	1,80 %
3 Berufsgruppen	23	10	33	19,76 %
4 Eltern, Familien	0	2	2	1,20 %
5 Erwerbslose	0	0	0	0 %
6 Erwerbstätige	62	4	66	39,52 %
7 Frauen	0	0	0	0 %
8 Führungskräfte/Leitungspersonal	4	4	8	4,79 %

9 Gewerkschafter_innen, Funktionär_innen	0	0	0	0 %
10 Homosexuelle	0	0	0	0 %
11 junge Erwachsene	0	0	0	0 %
12 Lehrkräfte, Dozent_innen, Auszubildende	8	0	8	4,79 %
13 Männer	0	0	0	0 %
14 Menschen mit Behinderung	0	0	0	0 %
15 Menschen mit Erkrankung(en)	0	0	0	0 %
16 Menschen mit Fluchterfahrung	0	1	1	0,60 %
17 Menschen mit Migrationshintergrund	0	0	0	0 %
18 Personen mit Lese- und Rechtschreibschwäche	3	0	3	1,80 %
19 Personen mit nicht-binären/anderen Geschlechtsidentitäten und -Rollen	0	0	0	0 %
20 regionale Zielgruppe	0	0	0	0 %
21 Transgender	0	0	0	0 %
22 Umschüler_innen	0	18	18	10,78 %
70 nicht entscheidbar	0	0	0	0 %
77 andere	0	0	0	0 %
99 keine Angaben	51	-	51	30,54 %
Summe Angebote	167			
Summe Angebote mit Angabe von zwei Zielgruppen		39		
Summe Gesamtangabe von Zielgruppen (durch Mehrfachnennung)			206	

k) Verschränkung: Zielgruppe 1: Ältere Menschen/Senior_innen + VABEG + ORG:

Filter: Zielgruppe 1: Ältere Menschen, Senior_innen +			Filter: Zielgruppe 1: Ältere Menschen, Senior_innen +		
VABEG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 13	ORG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert n= 13
1 vormittags	8	61,54 %	1 Einzelveranstaltung, unter der Woche	3	23,08 %
2 mittags	4	30,77 %	2 Reihe	0	0 %
3 nachmittags	1	7,69 %	3 wöchentliche Veranstaltung	10	76,92 %
4 abends	0	0 %	4 Wochenendveranstaltung	0	0 %
5 just in time	0	0 %	5 Kompaktveranstaltung	0	0 %
6 wechselnd/ Mischform	0	0 %	6 Blockveranstaltung	0	0 %
66 steht noch nicht fest	0	0 %	7 Vollzeitseminar	0	0 %
77 anderes	0	0 %	8 Teilzeitseminar	0	0 %
99 keine Angaben	0	0 %	66 steht noch nicht fest	0	0 %
			77 anderes	0	0 %
			99 keine Angaben	0	0 %

I) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Berufsbereiche (BERUF):

Berufsbereich (BERUF)	Nennung 1	Nennung 2	Absoluter Wert (Nennungen gesamt)	Prozentualer Wert n= 167
1 Land-, Forst-, Tierwirtschaft und Gartenbau	0	0	0	0 %
2 Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Produktion und Fertigung	3	0	3	1,80 %
3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	0	0	0	0 %
4 Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	1	1	2	1,20 %
5 Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0	0	0	0 %
6 Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	0	1	1	0,60 %
7 Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	20	0	20	11,98 %
8 Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	9	3	12	7,19 %
9 Sprach-, Literatur-,Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	0	0	0	0 %
10 Militär	0	0	0	0 %
70 nicht entscheidbar	0	0	0	0 %
77 anderes	0	0	0	0 %
99 keine Angaben	134	-	-	80,24 %
Summe Angebote	167			
Summe Angebote mit Angabe von zwei Berufsbereichen		5		
Summe Gesamtangabe von Berufsbereichen (durch Mehrfachnennung)			172	

m) Häufigkeitsverteilung in den Kategorien zu berufsbezogenen Tätigkeits- und Themenbereichen:

	Tätigkeits- und Themenbereich (THEMEN)	Nennung 1	Nennung 2	Nennung 3	Nennung 4	Absoluter Wert (Nennungen gesamt)	Prozentualer Wert n= 167
A	Branchenspezifische Grund-/ Fachlehrgänge					17	10,18 %
	1 Buchhaltung und Rechnungswesen	17	0	0	0	17	
B	Organisation und Management					2	1,20 %
	3 Büromanagement	0	1	0	0	1	
	4 Projektmanagement	1	0	0	0	1	
	5 Qualitätsmanagement	0	0	0	0	0	
	6 Veränderungsmanagement	0	0	0	0	0	
	7 Controlling	0	0	0	0	0	
C	Arbeit 4.0					13	7,78 %
	8 Digitalisierung	7	0	0	0	7	
	9 Flexible/Agile/Kooperative Arbeitsformen	0	4	0	0	4	
	10 Innovation und Gründung	2	0	0	0	2	
D	Informations- und Kommunikationstechniken					70	41,92 %
	11 IuK: Betriebssysteme	9	0	0	0	9	
	12 IuK: Standard-Software	21	7	0	0	28	40,00 % (n= 70)
	13 IuK: Standard-Hardware und Digitalkamera	3	2	4	0	9	

	14 IuK: Erweiterte Fähigkeiten, Spezial-Software	6	1	0	0	7	
	15 IuK: Programmierung und Entwicklung	3	0	0	0	3	
	16 IuK: Konstruktion, Zeichnung, Fertigung, Steuerung	1	0	0	0	1	
	17 IuK: Internet und Soziale Medien	9	1	2	0	12	
	18 IuK: Datenschutz und Sicherheit	1	0	0	0	1	
E	Pädagogische Themen					9	5,39 %
	19 Fortbildung für Erwachsenenbildner_innen	4	3	0	0	7	
	20 Fortbildung für Pädagog_innen (Kinder und Jugendliche)	0	1	0	0	1	
	21 Auszubildende	1	0	0	0	1	
F	Sprachkurse					40	23,95 %
	22 Fremdsprachen	32	0	0	0	32	80,00 % (n= 40)
	220 Deutsch als Fremdsprache	2	0	0	0	2	
	221 Gebärdensprache	5	0	0	0	5	
	222 Leichte Sprache	1	0	0	0	1	
G	Gesundheitsbildung					22	13,17 %
	24 Bewegung	9	0	0	0	9	
	25 Entspannung	5	3	0	0	8	
	26 Ernährung	0	1	2	0	3	
	27 Achtsamkeit	1	0	0	1	2	
H	Brückenfunktionen					5	2,99 %
	28 Berufliche Orientierung	0	0	0	0	0	
	29 Bewerbungstraining	0	0	0	0	0	
	30 Existenzgründung	0	0	0	0	0	
	31 Grundbildung	4	0	0	0	4	
	32 Integration	1	0	0	0	1	
I	Selbststeuerung					23	13,77 %
	34 Lern-, Lese- und Arbeitstechniken	3	0	0	0	3	
	35 Gedächtnistraining, Gedächtnistechniken	3	3	0	0	6	
	36 Selbstmanagement, Selbstständigkeit	0	1	0	1	2	
	37 Zeitmanagement	1	0	0	0	1	
	38 Stressmanagement	1	0	0	0	1	
	39 Körpersprache und Sprechtechniken	4	2	0	0	6	
	40 Selbstpräsentation	1	2	0	0	3	
	41 Selbstreflexion	0	1	0	0	1	
J	Kommunikation					16	9,58 %
	42 Neuro-Linguistisches Programmieren	1	0	0	0	1	
	43 Rhetorik	0	0	0	0	0	
	44 Gesprächsführung	3	2	0	0	5	
	45 Verhandlungstraining	0	2	0	0	2	
	46 Konfliktmanagement	2	0	1	0	3	
	47 Kommunikationsformen und Ausdrucksweise	0	2	0	0	2	

	48 Kommunikationsmethoden	0	0	3	0	3	
K	Soziale Interaktion					12	7,19 %
	49 Moderations- und Präsentationstechniken	0	5	2	2	9	
	50 Teamfähigkeit	0	0	0	0	0	
	51 Führungs- und Gruppenkompetenzen	0	1	0	2	3	
	52 Interkulturelle Kompetenz	0	0	0	0	0	
L	Kreativität und Mediennutzung					11	6,59 %
	53 Kreativitäts- und Visualisierungstechniken	2	1	4	1	8	
	54 klassische und digitale Visualisierungsmittel	0	0	0	2	2	
	55 Künstlerische Bildung	0	0	1	0	1	
	77 anderes	0	0	0	0	0	
	99 keine Angaben	1	-	-	-	1	0,60 %
	Summe Angebote	167					
	Summe Gesamtangabe von Themenbereichen (durch Mehrfachnennung)					241	

n) Kombinationen bei Mehrfachnennung in der Kategorie THEMEN:

Es wurden bei 25 Veranstaltungen Mehrfachnennungen in unterschiedlichen Themenbereichen kodiert (n= 25). Mehrfachnennungen innerhalb desselben Themenbereichs durch Angabe unterschiedlicher Unterkategorien wurden nicht extra ausgezählt.

	Themenfelder											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Veranstaltungstitel												
Vorbereitung auf die Ausbildungsprüfung					x				x			
Präsentieren – Moderieren – Visualisieren: Bildungsurlaub				x							x	x
Sicher präsentieren				x					x		x	x
Führen – Leiten – Lenken: Bildungsurlaub									x	x	x	
Besser reden – mehr erreichen: Bildungsurlaub										x	x	
Kommunikation verstehen und aktiv gestalten									x	x		
10-Finger-Tastenschreiben in wenigen Stunden				x					x			
Professionelle Präsentation mit PowerPoint				x							x	x
Präsentieren mit Prezi				x							x	
Digitale Fotografie und Bildbearbeitung				x								x
Web 2.0 für den Kurseinsatz: Blogs, Wikis, Etherpads und Co.				x	x							
A2: Drei Regeln für Ihre Präsentation									x		x	
Präsentieren – Moderieren – Visualisieren: Bildungsurlaub				x							x	x
Ideen für neue Produkte/ Dienstleistungen			x								x	x
Besser reden – mehr erreichen: Bildungsurlaub										x	x	
10-Finger-Tastenschreiben in wenigen Stunden				x					x			

Organisieren und Kommunizieren mit Outlook: Büromanagement mit Outlook		x		x								
Präsentieren mit Prezi				x						x		
Vom digitalen Bild zum Fotobuch				x								x
Sprechbildung					x				x			
Lehren und Lernen 4.0: Urheberrecht in der Erwachsenenbildung				x	x							
Lehren und Lernen 4.0: Digitale Werkzeuge für die Erwachsenenbildung				x	x							
Intensivkurs – English for Business Communication: Bildungsurlaub						x				x		
Aufwachsen im digitalen Zeitalter – Chancen und Herausforderungen			x		x							
Intensivkurs – English for Business Communication: Bildungsurlaub						x				x		

o) Verschränkung Themenbereich D + ZIELG:

Filter: Themenbereich D +		
ZIELG	Absoluter Wert n= 56	Prozentualer Wert n= 53
1 Ältere Menschen, Senior_innen	13	24,53 %
3 Berufsgruppen	3	5,66 %
6 Erwerbstätige	4	7,55 %
12 Lehrkräfte, Dozent_innen, Auszubildende	3	5,66 %
99 Ältere Menschen, Senior_innen	33	62,26 %

p) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Lehrziele (LEHRZ):

Lehrziel (LEHRZ)	Absoluter Wert n= 167	Prozentualer Wert n= 167
1 Vermittlung und Anwendung technischer Kenntnisse	35	20,96 %
2 Vermittlung und Anwendung technisch-kreativer Kenntnisse	9	5,39 %
3 Vermittlung und Anwendung technisch-kommunikativer Kenntnisse	4	2,40 %
4 Vermittlung und Anwendung sprachlicher Kenntnisse	39	23,35 %
5 Vermittlung und Anwendung didaktisch-pädagogischer Kenntnisse	7	4,19 %
6 Vermittlung und Anwendung kaufmännischer Kenntnisse	15	8,98 %
7 Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation	11	6,59 %
8 Erlernen von Fähigkeiten zur Inszenierung und Präsentation	3	1,80 %
9 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung	9	5,39 %
10 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstachtsamkeit	16	9,58 %
11 Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung	7	4,19 %
77 anderes	11	6,59 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

q) Häufigkeitsverteilung in der Kategorie Wissensformen (WISSEN):

Wissensform (WISSEN)	Absoluter Wert n= 167	Prozentualer Wert n= 167
1 Handlungswissen	120	71,86 %
2 Interaktionswissen	14	8,38 %
3 Identitätswissen	25	14,97 %

4 Orientierungswissen	7	4,19 %
77 anderes	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,60 %

r) Verschränkte Analyse der Wissensformen, Lehrziele und didaktischen Kategorien:

166 Angebote (außer „C3: Ideen entwickeln – kreative Lösungen finden“ – keine WF)

	Wissensform 1: Handlungswissen		Wissensform 2: Interaktionswissen		Wissensform 3: Identitätswissen		Wissensform 4: Orientierungswissen	
VERFLEX	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 feste Termine	106	88,33 %	14	100 %	25	100 %	7	100 %
2 on Demand	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
3 Mischform	13	10,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
VABEG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 vormittags	36	30 %	11	78,57 %	8	32,00 %	0	0 %
2 mittags	6	5 %	1	7,14 %	2	8,00 %	0	0 %
3 nachmittags	2	1,67 %	0	0 %	4	16,00 %	0	0 %
4 abends	73	60,83 %	2	14,29 %	11	44,00 %	4	100 %
5 just in time	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 wechselnd/Mischform	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
66 steht noch nicht fest	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
ORG	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 Einzelveranstaltung, unter der Woche	15	12,50 %	1	7,14 %	2	8,00 %	3	42,86 %
2 Reihe	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4	57,14 %
3 wöchentliche Veranstaltung	76	63,33 %	0	0 %	11	44,00 %	0	0 %
4 Wochenendveranstaltung	14	11,67 %	6	42,86 %	10	40,00 %	0	0 %
5 Kompaktveranstaltung	10	8,33 %	7	50,00 %	2	8,00 %	0	0 %
6 Blockveranstaltung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
7 Vollzeitseminar	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
8 Teilzeitseminar	4	3,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
66 steht noch nicht fest	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
PRÄ	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 Digitale Präsenz	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
2 Körperliche Präsenz	106	88,33 %	14	100 %	25	100 %	7	100 %
3 Mischform	13	10,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
66 steht noch nicht fest	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
VEF	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 Seminar/Kurs	104	86,67 %	12	85,71 %	17	68,00 %	0	0 %
2 Vortrag	1	0,83 %	0	0 %	1	4,00 %	7	100 %
3 Workshop	5	4,17 %	2	14,29 %	7	28,00 %	0	0 %
4 Gespräch	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

5 Tagung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 Informationsveranstal- tung	4	3,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
7 Podiumsdiskussion	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
8 Symposium	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
9 Aktionstag	3	2,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
10 offenes Konzept	2	1,67 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
70 nicht entscheidbar	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
USTD: Verteilung	Absoluter Wert	Prozentua- ler Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentua- ler Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentua- ler Wert (n = 25)	Absolu- ter Wert	Prozentua- ler Wert (n = 7)
weniger als 10 Ustd.	37	30,83 %	7	50,00 %	12	48,00 %	7	100,00 %
mehr als 10, weniger als 40 Ustd.	56	46,67 %	0	0 %	13	52,00 %	0	0 %
gleich/mehr als 40, weni- ger als 100 Ustd.	20	16,67 %	7	50,00 %	0	0 %	0	0 %
gleich/mehr als 100 Ustd.	4	3,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Keine Angaben von Ustd.	3	2,50 %						
ZIELG (Mehrfachnen- nungen)	Absoluter Wert (n= 150)	Prozentua- ler Wert (n = 120)	Absoluter Wert (n=17)	Prozentua- ler Wert (n = 14)	Absoluter Wert (n=26)	Prozentua- ler Wert (n = 25)	Absolu- ter Wert (n=12)	Prozentua- ler Wert (n = 7)
1 Ältere Menschen, Se- nior_innen	13	10,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
2 Ausländer_innen, Nicht-Deutsche Perso- nen	3	2,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
3 Berufsgruppen	27	22,50 %	0	0 %	1	4 %	5	71,43 %
4 Eltern, Familien	0	0 %	1	7,14%	0	0 %	1	14,29 %
5 Erwerbslose	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 Erwerbstätige	40	33,33 %	7	50,00 %	15	60,00 %	3	42,86 %
7 Frauen	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
8 Führungskräfte/ Leitungspersonal	2	1,67 %	3	21,43	0	0 %	3	42,86 %
9 Gewerkschafter_innen, Funktionär_innen	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
10 Homosexuelle	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
11 junge Erwachsene	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
12 Lehrkräfte, Dozent_in- nen, Auszubildende	7	5,83 %	0	0 %	1	4,00 %	0	0 %
13 Männer	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
14 Menschen mit Behin- derung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
15 Menschen mit Erkrankung(en)	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
16 Menschen mit Fluchterfahrung	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
17 Menschen mit Migrati- onshintergrund	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
18 Personen mit Lese- und Rechtschreib- schwäche	3	2,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
19 Personen mit nicht-bi- nären/anderen Ge- schlechtsidentitäten und -Rollen	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
20 regionale Zielgruppe	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
21 Transgender	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
22 Umschüler_innen	18	15,00 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
70 nicht entscheidbar	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 andere	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	36	30,00 %	6	42,86 %	9	36,00 %	0	0 %
BERUF	Absoluter Wert (n= 121)	Prozentua- ler Wert (n = 120)	Absoluter Wert (n= 14)	Prozentua- ler Wert (n = 14)	Absoluter Wert (n= 25)	Prozentua- ler Wert (n = 25)	Absolu- ter Wert (n= 11)	Prozentua- ler Wert (n = 7)

1 Land-, Forst-, Tierwirtschaft und Gartenbau	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
2 Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Produktion und Fertigung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3	42,86 %
3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
4 Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	0	0 %	0	0 %	0	0 %	2	28,57 %
5 Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	14,29 %
7 Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	20	16,67 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
8 Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	8	6,67 %	0	0 %	1	4,00 %	3	42,86 %
9 Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
10 Militär	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
70 nicht entscheidbar	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	93	77,50 %	14	100 %	24	96,00 %	2	28,57 %
THEMEN	Absoluter Wert (n= 152)	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert (n= 39)	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert (n= 35)	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert (n= 14)	Prozentualer Wert (n = 7)
A Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge	17	14,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
B Organisation und Management	2	1,67 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
C Arbeit 4.0	1	0,83 %	1	7,14 %	0	0 %	11	157,14 %
D Informations- und Kommunikationstechniken	67	55,83 %	3	21,43	0	0 %	0	0 %
E Pädagogische Themen	7	5,83 %	0	0 %	1	4,00 %	1	14,29 %
F Sprachkurse	40	33,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
G Gesundheitsbildung	0	0 %	0	0 %	22	88,00 %	0	0 %
H Brückenfunktionen	5	4,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I Selbststeuerung	3	2,50 %	7	50,00 %	12	48,00 %	1	14,29 %
J Kommunikation	2	1,67 %	14	100,00 %	0	0 %	0	0 %
K Soziale Interaktion	3	2,50 %	8	57,14 %	0	0 %	1	14,29 %
L Kreativität und Medien-nutzung	4	3,33 %	6	42,86 %	0	0 %	0	0 %
77 anderes	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
99 keine Angaben	1	0,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
LEHRZ	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 120)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 14)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 25)	Absoluter Wert	Prozentualer Wert (n = 7)
1 Vermittlung und Anwendung technischer Kenntnisse	35	29,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
2 Vermittlung und Anwendung technisch-kreativer Kenntnisse	9	7,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
3 Vermittlung und Anwendung technisch-kommunikativer Kenntnisse	4	3,33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

4 Vermittlung und Anwendung sprachlicher Kenntnisse	39	32,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
5 Vermittlung und Anwendung didaktisch-pädagogischer Kenntnisse	7	5,83 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
6 Vermittlung und Anwendung kaufmännischer Kenntnisse	15	12,50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
7 Erlernen von Fähigkeiten zur sozialen Kommunikation	0	0 %	11	78,57 %	0	0 %	0	0 %
8 Erlernen von Fähigkeiten zur Inszenierung und Präsentation	0	0 %	3	21,43 %	0	0 %	0	0 %
9 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstoptimierung	0	0 %	0	0 %	9	36,00 %	0	0 %
10 Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstachtsamkeit	0	0 %	0	0 %	16	64,00 %	0	0 %
11 Erlernen von Fähigkeiten zum Umgang mit der Digitalisierung	0	0 %	0	0 %	0	0 %	7	100,00 %
77 anderes	11	9,17 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|--|
| Band 1 | Gieseke, W., Reichel, J., & Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H., Goralska, R., Pólturzycki, J., & Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O., Doering, D., Geffers, E., & Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 |
| Band 11 | Qualitative Forschungsmethoden in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009) |
| Band 12 | Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008 |

- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W., & Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI: 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012

- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>

- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090

- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Startup zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>

- Band 66 Soyka, F.
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang "Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen". Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>